

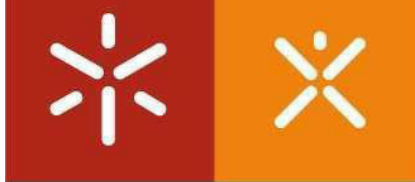


Andreia Sofia Conceição Silva

**FORMAÇÃO E LEVANTAMENTO DE
NECESSIDADES: *DÉMARCHES* EM
CONTEXTO EMPRESARIAL**

Universidade do Minho
Instituto de Educação





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Andreia Sofia Conceição Silva

**FORMAÇÃO E LEVANTAMENTO DE
NECESSIDADES: *DÉMARCHES* EM
CONTEXTO EMPRESARIAL**

Tese de Mestrado

Mestrado em Educação

Área de Especialização em Formação, Trabalho e Recursos
Humanos

Trabalho efetuado sob a orientação da

**Professora Doutora Daniela Vilaverde da
Silva**

Janeiro 2018

DECLARAÇÃO

Nome: Andreia Sofia Conceição Silva

Endereço eletrónico: andreiasofiacs@gmail.com

Telefone: 938020296

Número do cartão de cidadão: 14395388 5ZY5

Título da Dissertação:

Formação e Levantamento de Necessidades: *Démarches* em Contexto empresarial

Orientadora: Daniela Vilaverde Silva

Ano de conclusão: 2018

Designação do Mestrado ou Ramo de Conhecimento do Doutoramento:

Mestrado em Educação - Área de Especialização, Trabalho e Recursos Humanos

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 31 de Janeiro de 2018

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

*“Aqueles que passam por nós não vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si levam um pouco de nós”
Antoine de Saint-Exupéry*

Desde a minha ingressão no mundo acadêmico que idealizava o dia que teria de escrever os meus agradecimentos e, depois destes anos dedicados à Educação, destes anos de viagem por entre lições e livros que exigiram tamanha dedicação, esforço e resiliência para chegar ao dia ‘D’, finalmente chegou o momento.

A todos os que me rodeiam e que fazem de mim uma pessoa melhor todos os dias, sem nunca bloquearem o caminho para os meus sonhos, devo o meu agradecimento. Foram vocês, cujos nomes nem preciso de referenciar, os ‘imprescindíveis’ para a exequibilidade da presente dissertação.

Foram horas por dia juntamente com o nervosismo a bater à porta, que anunciava a data de entrega, e graças aos alicerces tão seguros que tenho a meu redor posso dizer que consegui!

Agradeço à minha família pelo esforço e paciência (bem considerável por sinal) por me terem possibilitado frequentar a Universidade do Minho, principalmente aos meus pais e à minha irmã pois sem eles não seria possível.

Em especial (e com um enorme destaque), quero (e devo) à minha Orientadora Doutora Daniela Silva, que desde o meu primeiro ano como universitária, marcou pelo seu profissionalismo e predisposição em ajudar. Por toda a disponibilidade, exigência, preocupação, amabilidade, apoio, conselhos, sinceridade, partilha de conhecimentos e experiências, força, confiança e fé que me deu em tempos deveras complicados! Foi capaz de transformar a barreira professora/aluna numa barreira de amizade. Sem ela não era de todo exequível.

Importa ainda apresentar os meus agradecimentos à Doutora Emília Vilarinho que foi incansável e determinante para todo o processo. A si, o meu enorme obrigada!

À empresa de estágio e a todos os colaboradores pelo apoio prestado, mas em especial à minha acompanhante de estágio, um bem-haja!

E, claro, aos meus amigos de todas as horas, por toda a compreensão, motivação, apoio e paciência!

Faltam as palavras neste momento de enorme concretização, resta-me o meu mais sincero obrigada!

A todos, com todo o meu coração e orgulho, muito obrigada!

RESUMO

O presente estudo de investigação tem como temática principal, a Formação e o Diagnóstico de Necessidades em Contexto Empresarial, concretamente numa pequena e média empresa localizada na zona Minho de Portugal. Mais do que refletir sobre a eficácia e avaliação da Formação importa analisar, de forma crítica e fundamentada, a problemática e a complexidade de todo o processo inerente à Gestão da Formação desde o seu momento mais precoce, i.e., o Diagnóstico e/ou Levantamento de Necessidades.

Considerando a Formação como a área principal da Gestão de Recursos Humanos e consequentemente a Gestão da Formação como um processo inscrito no desenvolvimento individual e organizacional, a presente investigação tem como objetivo macro aferir se efetivamente a organização atua segundo uma *démarche* estratégia de Recursos Humanos. Neste sentido, a nossa investigação pressupôs compreender a realidade e cultura organizacional, analisar os processos formativos adotados e, ainda, explorar e refletir sobre dimensões críticas para apresentar uma proposta de melhoria com vista à realização de decisões e medidas formativas ajustadas.

O nosso estudo inclui, também, a articulação de pressupostos teóricos imprescindíveis à abordagem da problemática, nomeadamente as mudanças político-educativas e a evolução da Gestão de Recursos Humanos; a Gestão de Recursos Humanos e a Gestão da Formação; a Gestão da Formação e a Formação Profissional; e por fim a Avaliação.

A ilação macro retirada constata que o processo de diagnóstico de necessidades deve assentar na articulação dos objetivos individuais e organizacionais tendo como base a recomposição das competências e papéis socio-organizacionais fundada na valorização das dimensões da cidadania organizacional e com vista ao desenvolvimento das competências comunicacionais, críticas e emancipadoras.

Palavras-Chave: Levantamento de Necessidades, Gestão, Recursos Humanos, Formação.

ABSTRACT

The following research study has as main theme, the Training and Diagnosis of Needs in Business Context, concretely in a small and medium company located in the Minho region of Portugal. Rather than reflecting on the efficacy and evaluation, it's important to analyze ,critically and reasonably, the problems and complexity of the whole process inherent to Training Management since its earliest moment, ie, Diagnosis and/ or Survey of Needs.

Considering Training as the main area of Human Resources Management and consequently the Management of Training as a process inscribed in the individual and organizational development, the present investigation has as macro objective to verify if effectively the organization operates according to a *démarche* Human Resources strategy. In this sense, our research presupposes understanding the reality and organizational culture, analyzing the formative processes adopted and also exploring and reflecting on critical dimensions to present a proposal for improvement in order to make informed decisions and formative measures.

Our study also includes the articulation of theoretical assumptions essential to the approach to the problem, namely political-educational changes and the evolution of Human Resources Management; Human Resource Management and Training Management; the Management of Vocational Training and Training; and finally the Performance Evaluation.

The macro-withdrawal indicates that the process of diagnosing needs must be based on the articulation of individual and organizational objectives based on the recomposition of competences and socio-organizational roles based on the valorization of organizational citizenship dimensions and with a view to the development of communication skills, critical and emancipating.

Key-words: Survey of Needs, Management, Human Resources, Training.

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| AGRADECIMENTOS ----- | iii |
| RESUMO----- | v |
| ABSTRACT ----- | vii |
| ÍNDICE DE FIGURAS ----- | xiv |
| SIGLAS E/OU ABREVIATURAS----- | xv |
| INTRODUÇÃO ----- | 1 |
| CAPÍTULO I ----- | 5 |
| I. Enquadramento Contextual do Estágio----- | 5 |
| 1.1. Caracterização da entidade ----- | 5 |
| 1.1.1. Áreas de Atuação e/ou Serviços ----- | 5 |
| 1.1.2. Missão e Visão ----- | 6 |
| 1.1.3. Princípios e Valores ----- | 7 |
| 1.1.4. Percorso Cronológico da entidade Alfa S.A. ----- | 7 |
| 1.1.5. Estrutura Organizacional----- | 9 |
| 1.1.6. Sistemas de GRH ----- | 11 |
| 1.1.7. Gestão da formação----- | 12 |
| 1.1.7.1. Formação-Ação nas PME----- | 13 |
| a) Enquadramento, Objetivos e Prioridades ----- | 13 |
| b) Programas da PME Alfa S.A.----- | 15 |
| a) Relevância ou pertinência no âmbito da área de especialização do mestrado ----- | 17 |
| 1.2.1. Finalidades e objetivos de investigação/intervenção ----- | 18 |
| a) Questão de Partida----- | 18 |
| b) Objetivos da Investigação-Intervenção----- | 18 |
| b.1.) Objetivos Gerais ----- | 18 |

| | |
|---|----|
| b.2.) Objetivos Específicos ----- | 19 |
| CAPÍTULO II ----- | 21 |
| II. Enquadramento teórico ----- | 21 |
| 2.1. Mudanças político-educativas ----- | 21 |
| 2.1.1. Educação Permanente & Aprendizagem ao longo da vida ----- | 23 |
| 2.1.2. Modelos analíticos das políticas educativas e formativas ----- | 25 |
| 2.2. Organizações ----- | 28 |
| 2.2.1. Gestão de Recursos Humanos (GRH) ----- | 29 |
| 2.2.1.1. Abordagem <i>soft</i> e <i>hard</i> de GRH ----- | 32 |
| 2.2.1.2. Períodos da evolução concetual da GRH ----- | 33 |
| 2.3. Gestão da Formação (GF) ----- | 34 |
| a) Formação ----- | 35 |
| 2.3.2. Formação Profissional (FP) ----- | 41 |
| 2.3.3. A Formação nas PME ----- | 43 |
| 2.4. Gestão da Formação ----- | 45 |
| a) Diagnóstico e Levantamento de Necessidades ----- | 45 |
| 2.4.1. Levantamento de necessidades de Formação ----- | 47 |
| 2.4.1.1. Definição concetual ----- | 47 |
| 2.4.1.2. Levantamento de Necessidades <i>de</i> Formação e/ou Levantamento de Necessidades <i>em</i> Formação ----- | 47 |
| 2.4.1.3. Processo de Levantamento de necessidades: Perspetivas ----- | 48 |
| 2.5. A Avaliação ----- | 50 |
| 2.5.1. Modelos Avaliativos ----- | 51 |
| a) Exemplos de modelos de avaliação ----- | 52 |
| 2.5.2. Fases da avaliação ----- | 54 |

| | |
|---|----|
| CAPÍTULO III ----- | 55 |
| 3. Enquadramento metodológico do Estágio----- | 55 |
| a) Apresentação e fundamentação da metodologia de intervenção e/ou investigação | 55 |
| 3.1. Paradigma da Investigação ----- | 55 |
| 3.2. Metodologias ----- | 57 |
| 3.2.1. Métodos ----- | 57 |
| 3.3. Técnicas de Recolha de Informação ----- | 58 |
| 3.3.1. Entrevista----- | 58 |
| 3.3.2. Observação----- | 59 |
| 3.3.3. Análise Documental ----- | 60 |
| 3.3.4. Inquérito por Questionário----- | 61 |
| 3.4. Atividades desenvolvidas no decorrer do estágio----- | 63 |
| a) Cronograma de atividades desenvolvidas no estágio----- | 65 |
| CAPÍTULO IV ----- | 67 |
| 4. Apresentação e Discussão da investigação/Intervenção ----- | 67 |
| 4.1. Levantamento de necessidades em contexto de estágio----- | 67 |
| 4.1.1. Descrição da (s) política (s) e prática (s) de formação na PME Alfa S.A.----- | 67 |
| a) Políticas de Levantamento de necessidades de formação da Alfa S.A.----- | 68 |
| Esquema Metodológico ----- | 70 |
| 1ª Fase: Pré-Diagnóstico ----- | 71 |
| 2ª Fase: Diagnóstico Organizacional ----- | 75 |
| 3ª Fase: Diagnóstico de competências ----- | 77 |
| 4ª Fase: Plano de Desenvolvimento ----- | 79 |
| 4.2. Dimensões de análise a contemplar no levantamento de necessidades de formação instaurado pela Alfa S.A. ----- | 82 |
| a) Dimensões críticas sobre as práticas de LNF----- | 83 |

| | |
|--|-----|
| Quadro síntese das dimensões críticas na PME Alfa S.A. ----- | 83 |
| 1ª Dimensão Crítica----- | 83 |
| 2ª Dimensão Crítica----- | 85 |
| 3ª Dimensão Crítica----- | 86 |
| 4ª Dimensão Crítica----- | 91 |
| a) Proposta de Melhoria ----- | 92 |
| Considerações finais----- | 99 |
| BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA ----- | 105 |
| LEGISLAÇÃO CONSULTADA ----- | 116 |
| OUTRAS FONTES: ----- | 116 |
| NORMAS PORTUGUESAS: ----- | 116 |
| APÊNDICES ----- | 117 |

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro nº1. Percurso Cronológico da PME Alfa S.A. ¹ ----- | 8 |
| Quadro nº2. Metodologia “Plan-Do-Check-Act” da PME Alfa S.A.(adaptado) ² ----- | 12 |
| Quadro nº3. As Soluções de Formação, Serviços de Formação Profissional e Ofertas Formativas na PME Alfa S.A.----- | 16 |
| Quadro nº4. Síntese da Evolução da função dos RH e respetivas práticas ----- | 31 |
| Quadro nº5 Características da Formação Inter-Empresas----- | 37 |
| Quadro nº6. Características da Formação Intra Empresas----- | 38 |
| Quadro nº 7. Princípios fundamentais para o desenho de programas de formação----- | 40 |
| Quadro nº8. Cronograma de atividades desenvolvidas em contexto de estágio----- | 65 |
| Quadro nº9. Aplicações informáticas da PME Alfa S.A.----- | 69 |
| Quadro nº10. Síntese - Fase de Pré-Diagnóstico do LNF ³ ----- | 71 |
| Quadro nº11. Síntese - Fase de Diagnóstico Organizacional ⁴ ----- | 75 |
| Quadro nº12. Síntese Esquema Metodológico-Fase de Diagnóstico de Competências ⁵ ----- | 77 |
| Quadro nº13. Síntese - Fase de Desenvolvimento ⁶ ----- | 79 |
| Quadro nº14. Dimensões críticas na PME Alfa S.A----- | 83 |
| Quadro nº15. Os níveis fundamentais ao Diagnóstico e levantamento de necessidades----- | 87 |
| Quadro nº 16. Técnicas de Recolha de Informação----- | 89 |
| Quadro nº 17. Proposta de melhoria das práticas adotadas pela entidade Alfa S.A----- | 92 |

¹ Adaptado a partir da Documentação facultada pela entidade Alfa S.A.

³ Quadro adaptado pela estagiária a partir da documentação disponibilizada pela entidade Alfa S.A.

⁴ Quadro adaptado pela estagiária a partir da documentação disponibilizada pela entidade Alfa S.A.

⁵ Quadro adaptado pela estagiária a partir da documentação disponibilizada pela entidade Alfa S.A.

⁶ Adaptado da documentação disponibilizada pela entidade Alfa S.A.

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura nº 1. Objetivos da Gestão de Recursos Humanos (NP 4427)----- | 11 |
| Figura nº2. Objetivos da Alfa S.A. com a Formação-Ação PME----- | 14 |
| Figura nº3. Formação-Ação----- | 15 |
| Figura nº4. Formação Profissional e resultados organizacionais----- | 42 |
| Figura nº5. Esquema Geral da Metodologia do LNF da PME Alfa S.A.----- | 70 |
| Figura nº 6. Objetivos da Formação Profissional----- | 94 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico nº 1. Colaboradores da Entidade Alfa S.A. (Por género) ----- | 10 |
|---|----|

SIGLAS E/OU ABREVIATURAS

AD: Avaliação de Desempenho

ALV: Aprendizagem ao longo da vida

APCER: Associação Portuguesa de Certificação

CNQ: Catálogo Nacional de Qualificações

CT: Código de Trabalho

DGERT: Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho

EA: Educação de Adultos

EC - Council Accredited Training Center

EFA: Educação e Formação de Adultos

EP: Educação Permanente

FP: Formação Profissional

GC: Gestão por Competências

GRH: Gestão de Recursos Humanos

GF: Gestão da Formação

GP: Gestão de Pessoal

IAPMEI: Instituto de Apoio às Pequenas e Médias Empresas e ao Investimento

IDI : Investigação, Desenvolvimento e Inovação

IDICT: Instituto de Desenvolvimento e Inspeção das Condições de Trabalho

IEFP: Instituto do Emprego e Formação Profissional

ISO: Organização Internacional de Normalização (International Organization for Standardization)

LN: Levantamento de Necessidades

LNF: Levantamento de Necessidade de Formação

NP: Norma Portuguesa

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PME: Pequena e Média Empresa

PTP: Processo Técnico-Pedagógico

RH: Recursos Humanos

SIADAP: Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública

SG: Sistema de Gestão

SWOT: Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats

UFCD: Unidades de Formação de Curta Duração

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

INTRODUÇÃO

Sendo a Formação uma peça fulcral para o desenvolvimento do ser humano e das entidades, quer seja de cariz pessoal, profissional, económico e social, este conceito é-nos muito próximo e está bastante presente, tanto no discurso político como também no dos media e nos trabalhos académicos, pelo simples facto de que a Formação é, ou pelo menos deveria ser, uma das prioridades de qualquer Estado. Assim sendo, o programa “Portugal 2020”, deveras presente nos discursos de hoje, prevê uma forte aposta nos próximos anos, em formação e qualificação profissional e, numa perspetiva mais ampla, em formação ao longo da vida. Esta aposta reverter-se-á em mais de 25 mil milhões de euros⁷, no âmbito dos fundos estruturais definidos no Portugal 2020 para estimular a competitividade da sua economia, o crescimento e a criação de Emprego.

Neste sentido, uma vez que os recursos humanos de uma organização representam um grande investimento e que a sua eficácia pode determinar o sucesso ou o fracasso de uma organização, a gestão de RH detém uma oportunidade única para melhorar a eficácia e produtividade de uma organização (Kumpikaité, 2007), pelo que se tornou numa vantagem competitiva. Tal como Sofia Ferreira (2012: 8) defende:

“Uma das práticas de gestão de RH que tem vindo a ser, claramente, influenciada por esta necessidade de crescente competitividade dos mercados é a formação profissional (FP). Mais do que nunca as organizações precisam e têm-se centrado na aprendizagem contínua da sua força de trabalho. No entanto, esta é uma prática que acarreta custos muito elevados e os investimentos das empresas, nesta área, já rondam os milhares de euros anuais (Velada, 2007).

Contudo, as expectativas das empresas é que estes investimentos se traduzam num aumento da performance organizacional, por exemplo através do aumento da produtividade e dos lucros, da redução de erros e do aumento das trocas comerciais (Huselid, 1995; Martocchio & Judge, 1997, Salas *et al*, 2000).”

Com esta breve nota introdutória e, em seguimento do estágio profissional, inerente à Especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos e decorrido numa PME (Pequena e Média Empresa) doravante intitulada Alfa S.A., o presente relatório servirá como instrumento de explanação das aprendizagens, dificuldades, desafios, saberes e progresso pessoal, social, académico e profissional, aquando não só da

⁷ Consultado <https://www.forma-te.com/geral/portugal-2020-guia-para-os-fundos-estruturais>

transferência dos conhecimentos apreendidos do decorrer do curso como também com o contacto com diferentes contextos organizacionais e a capacidade de transpor a teoria para a prática. Desta forma, resultado de todo o trabalho que teve início com a ingressão na Licenciatura em Educação no ano de 2012, e visando a reta final de entrega e defesa do Relatório de Estágio, damos como enunciados os objetivos expectáveis.

Relativamente à problemática da investigação-intervenção do estágio curricular, o ponto de partida resultou de uma reunião que, contou não só com a presença do Administrador e a Acompanhante do estágio da Alfa S.A. como a da Orientadora da Universidade. Esta foi propícia à partilha dos interesses, necessidades e expectativas de ambas as partes tendo-se chegado ao consenso que havia a necessidade de proceder à análise crítica das políticas e práticas adotadas pela entidade relativamente aos processos e métodos adotados para o diagnóstico e levantamento de necessidades de formação. Num primeiro momento, procedemos a uma análise documental interna à entidade para conhecer não só a política como as práticas e metodologias utilizadas pela Alfa S.A., fundamentalmente a metodologia utilizada para o diagnóstico de necessidades de formação, e, posteriormente a esta etapa, analisar e identificar possíveis lacunas e sugerir melhorias e/ou apresentar uma nova proposta.

Tendo sido este o ponto de partida do estágio curricular, optamos por dividir o presente relatório em cinco partes distintas, contudo em congruência entre si:

Na primeira parte – o Enquadramento Contextual do Estágio identificado como o primeiro capítulo-, será feita a descrição da entidade em que decorreu o estágio, mais especificamente as áreas de Atuação e/ou Serviços que desenvolve, missão e visão, princípios e valores pela qual se rege, o percurso cronológico (ilustrado em forma de quadro cuja informação foi adaptada a partir da documentação facultada pela entidade), a estrutura organizacional, o sistema de Gestão de Recursos Humanos (GRH), o sistema de Gestão da Formação e, ainda, as políticas e práticas de Levantamento de Necessidades. Além disto, para a apresentação da problemática de investigação-intervenção explanamos a relevância e pertinência no âmbito da área da especialização do Mestrado, definimos as finalidades e objetivos da presente investigação e, por fim, fazemos a caracterização do público-alvo.

No que diz respeito à segunda parte, é possível observar a fase de desenvolvimento consubstancial do relatório – O enquadramento teórico concernente ao

segundo capítulo – esta que será subdividida em três grandes pontos chaves da problemática do estágio e da presente dissertação:

Ponto-chave nº1: Análise das mudanças político educativas, concetualização de conceitos como Educação Permanente, Aprendizagem ao longo da vida e enunciação dos modelos analíticos das políticas educativas e formativas.

Ponto-chave nº2: Identificação e análise de alguns conceitos afetos à problemática, sendo eles a Gestão de Recursos Humanos, a Formação, a Formação Profissional e a Gestão da Formação. Subjacente à abordagem destes conceitos, procedeu-se à análise de outros subtemas e/ou problemáticas teóricas concetuais preponderantes à análise da temática.

Já no terceiro ponto chave - referente aos contributos teóricos afetos à problemática em questão - será feita a concetualização e diferenciação dos processos, práticas e perspetivas referentes ao diagnóstico e levantamento de necessidades assim como uma breve concetualização da Avaliação e Avaliação de Desempenho.

No terceiro capítulo – o Enquadramento Metodológico- é apresentada e fundamentada a metodologia da nossa investigação, a escolha do(s) paradigma(s), o método macro de Investigação e, ainda, a identificação e fundamentação dos métodos e técnicas para a recolha de informação. Ainda neste capítulo estará, ilustrado, em forma de quadro, o Cronograma das atividades desenvolvidas em contexto de estágio para Investigação-Intervenção desde a primeira reunião.

No quarto capítulo– Apresentação e discussão do processo de Investigação e Intervenção-, será feita a apresentação da problemática do estágio e consequente análise, reflexão e identificação das dimensões críticas. Num segundo ponto faremos a explanada da nossa proposta de melhoria.

Por fim, na quinta etapa – Considerações Finais- são feitas as ilações finais acerca do trabalho no seu todo, mais especificamente as ilações finais e as aprendizagens e experiências adquiridas ao longo de todo o processo de estágio e de redação da dissertação.

CAPÍTULO I

I. Enquadramento Contextual do Estágio

1.1.Caracterização da entidade

A Alfa S.A., com especial enfoque no Norte, desenvolve a sua atividade a nível nacional, concretamente em nove centros de formação em diferentes zonas do país. Sendo uma empresa de prestação de serviços que desenvolve soluções globais de Consultoria, Formação, Tecnologia e Eventos, a Alfa S.A. possui uma gama de recursos humanos com um elevado nível de qualificação e experiência profissional, nomeadamente um vasto leque de consultores e formadores pluridisciplinares que desenvolvem projetos a nível nacional com os seus clientes.

O objetivo da empresa passa pelo desenvolvimento dos seus colaboradores proporcionando diversos momentos de formação ao longo do ano (média anual de 80 horas por colaborador) e adequados às suas funções e competências.

No que concerne às áreas de intervenção dos consultores e formadores da Alfa S.A.⁸, estes apostam na estratégia, internacionalização, finanças empresariais, marketing, gestão comercial, comunicação, gestão e organização de eventos, recursos humanos, marketing de cidades, gestão sustentável na Economia Social, qualidade, inovação, tecnologias e sistemas de informação e desenvolvimento organizacional.

1.1.1. Áreas de Atuação e/ou Serviços

Relativamente aos quatro serviços prestados pela Alfa S.A., - Consultoria, Formação, Tecnologia e Eventos-, importa fazer a distinção entre os mesmos. Primeiramente, na área da Consultoria, aposta “desde a estratégia global a sistemas certificados de gestão, passando pelas áreas de Recursos Humanos, Gestão Financeira, Inovação, Internacionalização, Marketing, Gestão Comercial, Tecnologia e Sistemas de informação, Qualidade, Comunicação, Sucessão familiar e Desenvolvimento organizacional”⁹.

Quanto à área da Formação, possui uma vasta experiência na elaboração de programas de Formação adaptados às necessidades específicas de cada cliente, essenciais à

⁸ Segundo documentação de apresentação da PME Alfa S.A.

⁹ Retirado da documentação de apresentação da entidade Alfa S.A.

obtenção dos resultados esperados procurando promover modalidades interempresas, intraempresas, formação-ação, *e-learning*, *b-learning* e outdoor. Para tal, são implementadas algumas metodologias e ferramentas de formação, reconhecidas e testadas, promovendo competências que respondam às necessidades das organizações e ao desenvolvimento das pessoas. Neste sentido, as soluções de formação nas fases do ciclo formativo recaem “no diagnóstico de necessidades de formação, na conceção, desenvolvimento e inovação de formação, no planeamento e organização de ações de formação, na execução e acompanhamento de ações de formação, na Avaliação e/ou certificação das aprendizagens e, por fim, na avaliação da formação”¹⁰. A Alfa S.A. possui uma vasta experiência na elaboração de programas de Formação adaptados às necessidades específicas de cada cliente, essenciais à obtenção dos resultados esperados.

Por outro lado, no que diz respeito ao serviço na área da Tecnologia, a Alfa S.A. aposta nas áreas de consultoria, planeamento, desenvolvimento, personalização, instalação e formação em soluções e sistemas tecnológicos de apoio à gestão, gestão e dinamização de formação e consultoria às mais avançadas soluções tecnológicas e, por fim, o desenvolvimento de software de acordo com os objetivos e especificidades dos clientes

Por último, mas não menos importante, no serviço de Eventos, a Alfa S.A. responsabiliza-se pela gestão integral de eventos de acordo com princípios de sustentabilidade ambicionando alcançar os objetivos inerentes à sua realização. Os objetivos deste serviço vão no sentido de “garantir maior visibilidade do evento e ativar a inscrição de um número significativo de pessoas, garantir a satisfação de todos os participantes e intervenientes, reduzir os custos operacionais e de gestão, aumentar a eficiência e a eficácia através da capacidade de registo, análise e implementação de ações corretivas, preventivas e de melhoria, gerar meios de avaliação do sucesso e, por fim, dispor de informação relevante de forma permanente”¹¹.

1.1.2. Missão e Visão

Sendo uma empresa empreendedora, a Alfa S.A. tem como missão a prestação de serviços de elevada qualidade, de forma a melhorar, continuamente, a satisfação das partes interessadas através de uma intervenção sustentável do ponto de vista social,

¹⁰ Retirado da documentação de apresentação da entidade Alfa S.A.

¹¹ Retirado da documentação de apresentação da entidade Alfa S.A.

económico e ambientalmente responsável, nomeadamente no apoio a organizações, na prestação de serviços integrados de consultoria, formação, eventos e tecnologias; na formação e capacitação das pessoas em múltiplas áreas de atuação e competências; na promoção do bem estar dos seus/suas colaboradores/as e, por fim, no estabelecimento de parcerias efetivas com clientes e outras partes interessadas.

A visão da Alfa S.A. e das empresas do grupo passa por desenvolver um conjunto um serviço de referência no mercado em que atua com o intuito de serem uma referência a nível nacional na missão a que se propõem, “perspetivando a sua internacionalização através de parcerias e acordos de cooperação com entidades nacionais e internacionais”¹².

1.1.3. Princípios e Valores

Segundo a Declaração de Princípios de Sustentabilidade disponibilizada pela entidade Alfa S.A., fundamentalmente, esta rege-se por sete princípios e/ou valores, sendo eles:

“assumir o desafio da sustentabilidade com o objetivo de manter o equilíbrio financeiro, proteger o ambiente e o desenvolvimento social; promover a Inclusão estreitando as relações com as partes interessadas e envolve-las nas atividades de gestão de eventos; Gerir com Integridade cumprindo a legislação e os padrões éticos e deontológicos estabelecidos, respeitar e promover o respeito pelos direitos humanos na sua área de influência; Gerir as competências e promover uma consciência sustentável através da consulta, participação, sensibilização e formação das várias partes interessadas na realização das atividades promovidas pela Alfa S.A.; Promover a igualdade de oportunidades de forma a proporcionar a integração de grupos minoritários ou com necessidades especiais; Atuar com transparência na comunicação e na forma como o feedback das partes interessadas é incluído na gestão das atividades a desenvolver e, por fim, Gerar valor acrescentado aumentando a eficiência na utilização dos recursos e reduzir a exposição ao risco.”¹³.

1.1.4. Percurso Cronológico da entidade Alfa S.A.

Com base na análise documental interna à entidade Alfa S.A, procedeu-se à elaboração do quadro apresentado de seguida para, cronologicamente, descrever o seu percurso.

Sucintamente, ao longo dos anos, a PME Alfa S.A. (cujo nome sofreu alterações desde o início da sua atividade), adquiriu novas instalações pelo país, diversos reconhecimentos, certificações, estatutos e não só. Desde o início da sua atividade que a PME Alfa S.A. tem como eixo estratégico desenvolver ações em colaboração com

¹² Retirado da documentação de apresentação da entidade Alfa S.A.

¹³ Retirado da Declaração de Princípios de Sustentabilidade facultada pela entidade Alfa S.A.

Empresas (comércio, indústria, serviços, agricultura), Entidades públicas, Associações, Organizações da Economia Social, Administração Pública, Comunidades Intermunicipais, Autarquias, Instituições de Ensino, Entidades não Empresariais do Sistema de I&I e Entidades Privadas sem fins lucrativos, com o intuito de estimular as relações e promover parcerias com entidades de referência e personalidades de relevo profissional, cultural, religioso, desportivo, político e social.

No quadro seguinte, elencamos os principais passos históricos:

Quadro nº1. Percurso Cronológico da PME Alfa S.A.¹⁴

Percurso Cronológico (1992-2017)

| | |
|-------------|---|
| 1992 | ▪ Inicia atividade formativa apenas com um centro de formação na Zona Minho de nome “X, Lda.” |
| 1996 | ▪ Sob a designação de “Y, Lda” a empresa abriu instalações noutra concelho também na Zona Minho. |
| 1998 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Inauguração de quatro novos centros de formação, iniciando uma colaboração com o IEFP, no âmbito do sistema de Aprendizagem ▪ Certificada pela DGERT como entidade formadora, incluindo formação à distância (<i>e-learning</i>) |
| 2000 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecimento do Sistema de Gestão da Qualidade, pela APCER ▪ Atribuição pelo IAPMEI do estatuto de PME - Excelência Serviços 2000 |
| 2001 | ▪ Implementação de um sistema de comunicação e informação que permite a ligação simultânea entre o Centro de Coordenação e os cinco centros de formação, ao nível da comunicação de voz e dados; |
| 2003 | ▪ Estatuto de Microsoft Certified Partner e Cisco Systems Networking Academy |
| 2004 | ▪ Certificação de Homologação pelo IDICT- Instituto de Desenvolvimento das condições de trabalho, do curso de “Técnico de segurança e higiene no trabalho” |
| 2005 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Renovada a Homologação pelo IEFP do curso “Formação Pedagógica Inicial de formadores” ▪ Centro autorizado de testes <i>prometric</i> |

¹⁴ Adaptado a partir da Documentação facultada pela entidade Alfa S.A.

| | |
|-------------|--|
| 2006 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação (ao IQF) do processo de acreditação para formação <i>E-learning</i> ▪ Extensão da certificação do SG (Sistema de Gestão) da qualidade para a prestação de Serviços de Segurança e Higiene no trabalho e Consultoria na implementação de SG. |
| 2007 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Distinção pela IAPMEI com o estatuto PME Líder ▪ Certificação - Gestão de Segurança e Saúde no Trabalho ▪ Certificação - Gestão do Ambiente |
| 2008 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nova atribuição do estatuto PME Líder ▪ Alteração da denominação social para “Alfa, S.A.” |
| 2009 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Certificação do Sistema de Gestão de Recursos Humanos (RH), atribuída pela NP (Norma Portuguesa) 4427 |
| 2010 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estatuto PME Excelência, pelo Ministério da Economia, da Inovação e do Desenvolvimento, através do IAPMEI e do programa FINCRESCE ▪ Certificada a EC- <i>Council Accredited Training Center</i>, disponibilizando oferta formativa em segurança informática |
| 2011 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estatuto Microsoft Gold Partner ▪ Certificação pela APCER do seu site segundo QWEB |
| 2012 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Certificação pela APCER Gestão da formação profissional, incluindo aprendizagem enriquecida por tecnologia pela NP 4512 |
| 2013 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alargamento do grupo de empresas para 8 empresas autónomas |
| 2014 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Integra a Rede PME Inovação da COTEC ▪ Certificada pela APCER – SG de Investigação, Desenvolvimento e Inovação e para a Sustentabilidade de Eventos |
| 2016 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Microsoft Gold Midmarket Solution Provider</i> |
| 2016 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Microsoft Silver Devices and Deployment, Datacenter e Hosting</i> |

Fonte: Adaptado da Documentação facultada pela entidade Alfa S.A.

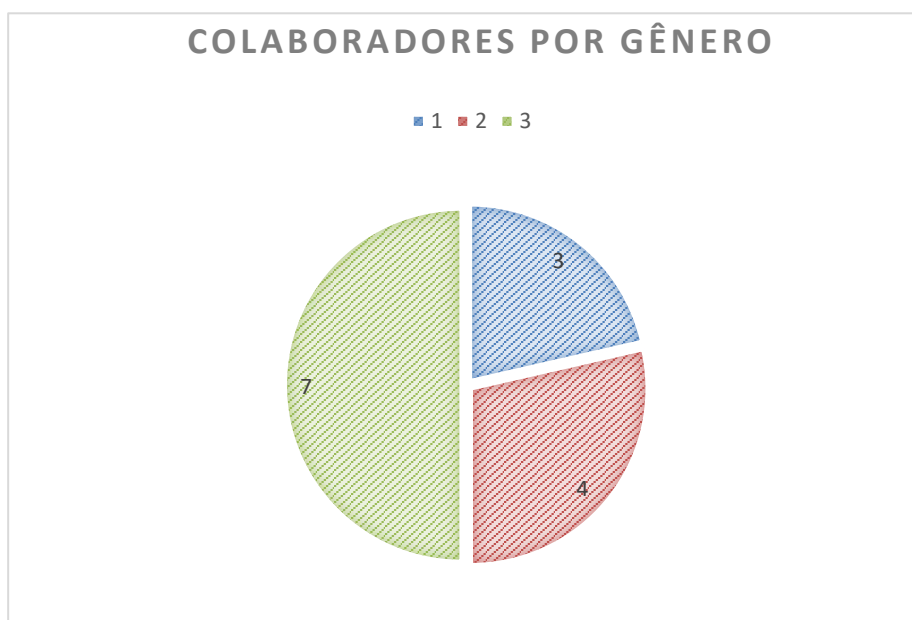
1.1.5. Estrutura Organizacional

Primeiramente importa referir que apesar da descrição da estrutura organizacional onde decorreu o estágio curricular contar com um número maior de colaboradores do que o número de colaboradores mencionado, especificamente na delegação onde decorreu o estágio, a estrutura organizacional é definida pela administração e responsáveis por áreas, processos, delegações, entidades CRM e segmentos. Todavia, apesar da PME Alfa S.A.

possuir uma estrutura de RH qualificados com formação superior, experiência e formação em diversas áreas de trabalho, o poder encontra-se centralizado na figura do administrador podendo classificar a estrutura organizacional presente na Alfa S.A. como sendo uma estrutura organizacional hierárquica vertical.

Além do Administrador, na delegação onde foi desenvolvido o estágio identificamos sete colaboradores que, no âmbito do Sistema de Gestão e Responsabilidade Empresarial, estão responsáveis pelas diferentes áreas, sendo elas a Área de Eventos, Área de RH, Área de Gestão do Ambiente e Segurança, Área de Formação, Área de Integração de Sistema de Gestão e, por fim, a Área de IDI (Investigação Desenvolvimento e Inovação.). Contudo, estes ainda apoiam e auxiliam nos demais departamentos, mais especificamente Marketing, Coordenação e Gestão Pedagógica, Contabilidade, Gestão de Projetos e RH. Dos sete colaboradores, existe um maior número de trabalhadores do sexo feminino comparativamente aos do sexo masculino, como podemos verificar no gráfico apresentado.

Gráfico nº1. Colaboradores por Gênero na PME Alfa S.A.

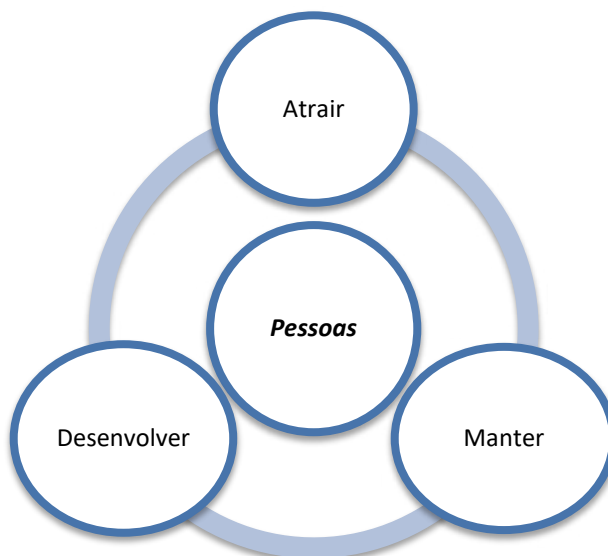


Como é possível constatar no gráfico nº 1 referente ao número de colaboradores por gênero com o qual trabalhamos no decorrer do estágio profissional, existem 4 indivíduos do sexo feminino e 3 do sexo masculino. Comprova-se assim um maior número de elementos do sexo feminino sendo uma deles a acompanhante do estágio.

1.1.6. Sistemas de GRH

A política e prática de GRH da Alfa S.A. tem como base o referencial normativo NP 4427 Sistemas de Gestão de Recursos Humanos- Requisitos¹⁵ que tem como objetivo definir e estruturar um sistema capaz de atrair, manter e desenvolver os recursos humanos adequados para a prossecução dos objetivos estratégicos da organização.

Figura nº1. Objetivos da GRH - NP 4427 (adaptado)¹⁶



Fonte: Adaptado da NP 4427 - Sistemas de Gestão de Recursos Humanos (Requisitos) - Documento disponibilizado pela entidade Alfa S.A.

De forma a garantir a gestão eficaz dos seus colaboradores, a Alfa S.A. dispõe de um conjunto de procedimentos e documentos que suportam as diferentes tarefas e metodologias relacionadas com a gestão das pessoas. Executa essas tarefas de forma controlada e de maneira a comunicar as normas de funcionamento da GRH a todos os colaboradores da entidade.

Referimo-nos, portanto, ao Manual de Acolhimento e ao Código de Conduta que descrevem os comportamentos e atitudes que um colaborador Alfa tem de seguir e, por outro lado, a fim de se registar as tarefas e dados relevantes para o Sistema de Gestão de RH (SGRH), impressos de suporte geridos através do Procedimento de Controlo de Registos.

¹⁵ Retirado da NP 4427 - Sistemas de Gestão de Recursos Humanos -. Requisitos (Documento disponibilizado pela Alfa S.A.).

1.1.7. Gestão da formação

No que concerne às políticas e práticas de gestão formativa da entidade, seguindo o referencial normativo NP 4512 Sistema de gestão da formação profissional¹⁷, a Alfa S.A. engloba uma aprendizagem enriquecida por tecnologia (requisitos). Para a sua aplicação a entidade utiliza a metodologia intitulada “Plan-Do-Check-Act” cuja descrição é descrita no seguinte quadro:

Quadro nº2. Metodologia “Plan-Do-Check-Act” da PME Alfa S.A.(adaptado)¹⁸

| | |
|--------------------------|--|
| <i>Plan (Planear)</i> | Estabelecer os objetivos e os processos necessários para apresentar resultados de acordo com os requisitos do cliente e as políticas da organização |
| <i>Do (Executar)</i> | Implementar os processos |
| <i>Check (Verificar)</i> | Monitorizar e medir os produtos de formação profissional fornecidos, em comparação com políticas, objetivos e metas e requisitos para os mesmos, e reportar os seus resultados |
| <i>Act (Atuar)</i> | Empreender ações para melhorar continuamente o desempenho dos processos. |

Fonte: Adaptado da NP 4512 – Sistema de Gestão da Formação Profissional, incluindo a aprendizagem enriquecida por tecnologia (Requisitos) - Documento facultado pela PME Alfa S.A.

Sucintamente, e segundo o modelo de Gestão da Formação Profissional, adaptado da NP 4512, o objetivo é uma eficaz e eficiente Gestão de Recursos atendente ao individuo e à entidade em questão de forma a planear e exetuar um produto de formação que vá ao encontro das necessidades e expetativas dos referidos. Isto pressupõe quatro passos que estão em sincronia entre si: avaliar e/ou certificar as aprendizagens, diagnosticar as necessidades de formação, planear e organizar ações de formação e, por fim executar as ações de formação.

¹⁷ NP 4512 – Sistemas de gestão da formação profissional incluindo aprendizagem enriquecida por tecnologia – Requisitos (Documentação disponibilizada pela entidade Alfa S.A.)

1.1.7.1. Formação-Ação nas PME

A Entidade Alfa S.A., em parceria com associações empresariais, apoia as PME de diversos setores de atividade com o objetivo de promover “Projetos de Formação-Ação & Consultoria para PME”, mobilizando empresários e gestores, assim como os trabalhadores das empresas a implementar processos de mudança e inovação.

Os projetos englobam um conjunto alargado de áreas de intervenção permitindo numa integração gradual e consistente de novas práticas ao ritmo de cada organização “e com a vantagem suplementar de beneficiar de um financiamento de 90% a fundo perdido. A Formação-Ação é uma solução de formação testada, desde 1999, em milhares de PME nacionais com excelentes resultados.”¹⁹

a) Enquadramento, Objetivos e Prioridades

O Portugal 2020 está a ser executado através de Programas Operacionais. “O Compete 2020 - Programa Operacional Competitividade e Internacionalização detém a maior dotação orçamental (4.414 milhões de euros) para apoiar a produção de bens e serviços transacionáveis e internacionalizáveis nas PME.”²⁰

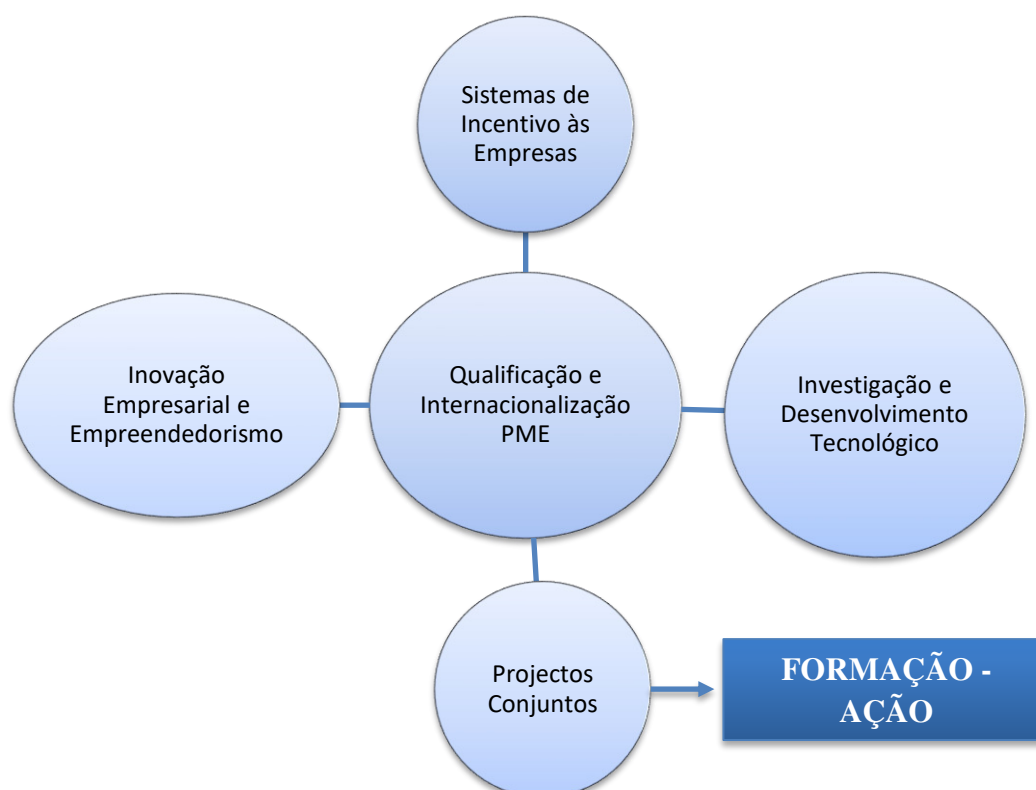
Em seguimento disto, a PME Alfa S.A., através de sistemas de Incentivo às Empresas, do Investimento e Desenvolvimento Tecnológico, da Inovação Empresarial e Empreendedorismo e da criação e implementação de Projetos Conjuntos, estabeleceu que o seu objetivo macro com a formação ação nas PME é a qualificação e Internacionalização o das PME.

A figura nº 2 apresentada de seguida traduz o que acabamos de referir.

¹⁹ Retirado da documentação disponibilizada pela entidade Alfa S.A.

²⁰ Retirado da documentação disponibilizada pela entidade Alfa S.A. - “Compete 2020”

Figura nº 2. Objetivos da Alfa S.A. com a Formação Ação PME



Fonte: Retirado da documentação disponibilizada pela entidade Alfa S.A. – Formação Ação

A prioridade de Investimento (PI) 8.5 do Eixo III do domínio da Competitividade e Internacionalização tem previsto como objetivo específico “intensificar a formação dos empresários e gestores para a reorganização e melhoria das capacidades de gestão, assim como dos trabalhadores das empresas, apoiada em temáticas associadas à inovação e mudança, através de:

1. Aumento da qualificação específica dos trabalhadores em domínios relevantes para a estratégia de inovação, internacionalização e modernização das empresas.
2. Aumento das capacidades de gestão das empresas para encetar processos de mudança e inovação.”²¹.

Deste modo, pretende a promoção de ações de dinamização e sensibilização para a mudança e intercâmbio de boas práticas.

Uma vez que a entidade de Estágio Alfa S.A. procura e pretende desenvolver o programa através da metodologia Formação – Ação, apresentamos a figura nº 3- Formação-Ação para auxiliar na compreensão e conhecimento do processo.

²¹ Retirado da documentação disponibilizada pela entidade Alfa S.A. - Competitividade e Internacionalização

Figura nº3. Formação-Ação



Fonte: Adaptado segundo Documentação facultada pela entidade Alfa S.A – Objetivos da Formação Ação

A formação-ação é uma intervenção de formação e consultoria em contexto organizacional em que existe um processo de aprendizagem individualizado orientado para a consecução dos objetivos concretos. O tempo de formação e de ação surgem sobrepostos e a aquisição de competências e de novas práticas vai sendo construída através do desenvolvimento das interações orientadas para o saber fazer.

Além disso, este projeto prevê a utilização das soluções formativas mais inovadoras, conjugando:

“Por um lado, a dinâmica interpessoal baseada numa relação personalizada e de proximidade entre todos os intervenientes (consultores/formadores/participantes) e, por outro, uma componente digital, tendo por base modernas plataformas de trabalho colaborativo.

Trata-se de uma metodologia que implica a mobilização em alternância das vertentes de formação e de consultoria (*on the job*) e, como tal, permite atuar a dois níveis: nos formandos e no seio empresarial.

- Ao nível dos formandos procura desenvolver competências nas diferentes áreas de gestão, dando resposta às necessidades de formação existentes;
- Ao nível das empresas procura aumentar a produtividade e a capacidade competitiva, e promove a introdução de processos de mudança/inação.”²²

b) Programas da PME Alfa S.A.

A PME Alfa S.A. possui uma vasta experiência na elaboração de programas de formação adaptados às necessidades específicas de cada cliente, essenciais à obtenção dos resultados esperados. Sintetizamos estes programas no seguinte quadro:

²² Retirado da Documentação disponibilizada pela entidade Alfa S.A.

Quadro nº3. As Soluções de Formação, Serviços de Formação Profissional e Ofertas Formativas na PME Alfa S.A.

| Soluções de Formação | Serviços de FP | Oferta formativa nas seguintes áreas de intervenção |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formações Intra e Inter ▪ E-learning ▪ Coaching ▪ Formação-Ação ▪ Outdoor | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diagnóstico de necessidades de formação; ▪ Conceção, desenvolvimento e inovação de formação; ▪ Planeamento e organização de ações de formação; ▪ Execução e acompanhamento de ações de formação; ▪ Avaliação e/ou certificação das Aprendizagens; ▪ Avaliação da formação. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estratégia / Internacionalização ▪ Comunicação e Marketing ▪ Vendas e Negociação ▪ Qualidade / Sistemas de Gestão ▪ Gestão e Desenvolvimento de Recursos Humanos ▪ Línguas ▪ Ambiente, Segurança e Saúde no Trabalho ▪ Finanças, Contabilidade e Fiscalidade ▪ Gestão de Projetos e Inovação ▪ Tecnologias de Informação ▪ Estratégia / Internacionalização ▪ Comunicação e Marketing ▪ Vendas e Negociação ▪ Qualidade / Sistemas de Gestão ▪ Gestão e Desenvolvimento de Recursos Humanos ▪ Línguas ▪ Ambiente, Segurança e Saúde no Trabalho ▪ Finanças, Contabilidade e Fiscalidade ▪ Gestão de Projetos e Inovação ▪ Tecnologias de Informação |

Fonte: Adaptado – Documentação facultada pela entidade Alfa S.A.

Em síntese, segundo a documentação disponibilizada pela Alfa S.A., esta possui uma vasta experiência na área de formação e implementa soluções formativas adaptadas às necessidades específicas de cada cliente, com vista ao cumprimento dos objetivos e à obtenção dos resultados definidos. No que concerne aos Serviços Integrados, “combinam intervenções formativas multidisciplinares, explorando o potencial de desenvolvimento das pessoas.” de forma a dar resposta aos desafios estratégicos das organizações, gerir a mudança com base em mais competências, mais resultados e melhores profissionais, potenciando o ativo mais importante que são os Recursos Humanos.

1.2. Definição da problemática de intervenção/investigação

“O termo educação serviu durante muito tempo para designar a ação dos adultos sobre as crianças (...). Quando se fala hoje de educação permanente, aparece com facilidade a imagem a alguns adultos agindo sobre outros adultos que substituem as crianças. A educação representou, na vida social, nos seus aspetos evolutivos, tanto individuais como colectivos” (Honoré [1977:144], *cit.* Canário [2013: 34])

a) Relevância ou pertinência no âmbito da área de especialização do mestrado

Tendo a fase inicial de todo o processo investigativo e interventivo recaído em determinar a temática e/ou problemática a ser abordada durante o estágio profissional, esta acarretou grande complexidade por diversos fatores. Primeiro porque era preciso determinar as necessidades da entidade Alfa S.A. onde seria desempenhado o trabalho investigativo de um ano letivo e segundo porque estas necessidades teriam de estar em consonância com os pressupostos do mestrado Formação, Trabalho e Recursos Humanos. Assim sendo, e em reunião com o administrador, acompanhante de estágio, responsável pela área dos RH e a orientadora de estágio, na sede da entidade Alfa S.A., chegamos à conclusão que, primeiramente, seria imprescindível conhecer as políticas e práticas de Gestão de Formação desenvolvidas pela entidade e em seguida, analisar criticamente e avaliar todo o processo de levantamento de necessidades de forma a apresentar sugestões de melhoria para o mesmo.

Além disto, apesar do foco do estudo ter recaído na Gestão da Formação, concomitantemente foi necessário trabalhar e estudar no âmbito da GRH pelo facto dos Recursos Humanos (RH) serem fundamentais para a existência e sucesso da empresa na medida em que é a partir do desempenho deles que a qualidade e excelência dos produtos e/ou serviços prestados por uma empresa são garantidos. Consequentemente, o objetivo primordial era analisar e avaliar todo o processo de Gestão da Formação desde o seu momento mais precoce – o levantamento de necessidades-, o que nos permitiu aprimorar “o desempenho do sistema, no seu conjunto, e a ação dos seus atores, em particular” (*ibidem*).

Posto isto, consideramos que as temáticas vão ao encontro dos objetivos e resultados expectáveis do mestrado profissionalizante em questão.

1.2.1. Finalidades e objetivos de investigação/intervenção

a) Questão de Partida

Chegando a uma das etapas que acarretou grande complexidade na medida em que esta seria o ponto de referência de todo o trabalho investigativo, era fundamental levantar questões suficientemente “englobadoras” e que fossem ao encontro da problemática em questão. Assim sendo, tendo em conta o atual quadro comunitário e o mais recente e deveras discutido programa Portugal 2020, torna-se essencial focarmo-nos em investigar e intervir no momento mais precoce da Formação - o levantamento de necessidades.

Posto isto, defendemos que os objetivos indicam os resultados desejados pelo que devem responder à pergunta “Onde pretendemos chegar?”.

Neste sentido, com a presente dissertação pretendemos dar resposta às seguintes questões de partida:

1. Quais as políticas e práticas de Gestão de Formação da Alfa S.A.?
2. Qual a importância do levantamento de necessidades de formação no processo de Gestão de Formação?
3. O levantamento de necessidades de formação é realizado tendo em conta somente os interesses económicos da organização ou as necessidades do formando?

b) Objetivos da Investigação-Intervenção

Relativamente aos objetivos, estes apresentam-se como uma “imagem antecipadora de um novo estado ou representação de uma nova realidade, de uma transformação a operar.” (Barbier, 1993: 56). Tendo os objetivos bem delineados e/ou definidos podem, por si só (por muito bem delineados que estejam), não integrar a totalidade da ação pelo que, por norma, os objetivos gerais podem desdobrar-se por objetivos específicos.

b.1.) Objetivos Gerais

Segundo Isabel Guerra (2002), os objetivos gerais descrevem “grandes orientações para as ações” e descrevem as grandes linhas de trabalho a seguir e como, geralmente, não são expressos em termos operacionais, não existe possibilidade de saber

se foram ou não atingidos. Desta forma, no que concerne aos objetivos gerais da investigação, estes são os seguintes:

1. Compreender o processo de Gestão de Formação da Alfa S.A.;
2. Analisar criticamente e refletir sobre todo o processo de levantamento de necessidades;
3. Apresentar uma proposta de melhoria do processo de levantamento de necessidade.

b.2.) Objetivos Específicos

No que concerne aos objetivos específicos, estes exprimem os resultados que se espera atingir e que detalham os objetivos gerais, funcionando como a sua operacionalização. Posto isto, e uma vez que será com base nestas metas, os objetivos específicos da minha investigação recaem sobre os seguintes:

1. Conhecer e descrever o processo de Gestão de Formação da Alfa S.A.;
2. Acompanhar e participar no processo de implementação do plano de Formação da Alfa, S.A.;
3. Analisar o papel dos colaboradores e da administração em torno do LNF (levantamento de necessidades de Formação);
4. Conhecer os procedimentos utilizados para o levantamento de necessidades da Alfa S.A.;
5. Identificar as metodologias adotadas;
6. Analisar criticamente os pressupostos teóricos relativos à problemática;
7. Conceber uma proposta de melhoria do LNF.

CAPÍTULO II

II. Enquadramento teórico

2.1. Mudanças político-educativas

A presente dissertação iniciar-se-á com a abordagem da alteração do papel do Estado nas políticas públicas de educação segundo duas linhas orientadoras ou, segundo Barros (2010:21):

“Duas ordens de transformações fundamentais que caracterizam a contemporaneidade, e pode ser expressa nos seguintes moldes: ao rumo tendencial da mudança socio-política nas formações sociais capitalistas avançadas, que parece processar-se pela transição do modelo Estado-Providência para o modelo Estado Neoliberal, é funcional e operante o rumo tendencial da mudança paradigmática da educação permanente para o paradigma da aprendizagem ao longo da vida” (Barros, 2010: 21)

Por outras palavras, a crise do Estado Providência (anos 70) originou e/ou provocou a implementação de políticas neoliberais (sobretudo nos anos 80) que, naturalmente, acarretaram mudanças no campo da Educação. Ainda segundo a linha de pensamento de Barros (2011:189) as “duas visões político-filosóficas que marcaram indelevelmente a história da educação de adultos, e para as quais contribuíram a UNESCO, a União Europeia e a OCDE: a perspetiva da educação permanente (*lifelong education*) e a perspetiva da aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*)” serão o nosso ponto de partida para a análise da mudança paradigmática ocorrida a nível político, social, mercantil e cultural da EA.

Assim, apesar de a UNESCO ter sido o organismo que, teoricamente, mais se debruçou sobre o conceito de Educação Permanente (EP), este caiu em desuso porque enquanto este se baseia em “teorias do conflito e na escola do pensamento marxista e neomarxista”, a Aprendizagem ao longo da vida assenta “nas teorias o consenso e na escola de pensamento funcionalista” (*ibidem*).

Neste sentido, sabido da importância das políticas educativas, consideramos importante referir que estas políticas podem ser divididas em duas vertentes. Uma primeira diz respeito às políticas economicistas que reduzem o verdadeiro significado da educação somente vocacionado para o lado económico e técnico, transformando os indivíduos em números. A segunda vertente - uma vertente mais ‘globalizadora’-, entende a educação de uma forma ampla e multidimensional.

Em seguimento disto, também Alberto Mello (2002) realça a centralidade do trabalho e da cidadania no trabalho e refere a educação para o trabalho como tendo uma

vertente mais humanista, fazendo parte de uma educação mais integral e social. O autor escreve que as sociedades devem ser construídas através da participação ativa dos seus cidadãos. Ou seja, o trabalho é parte integrante da cidadania porque se não participar na sociedade, a partir da participação no trabalho - através do qual acedemos ao rendimento -, ninguém disfruta de uma cidadania plena se não aceder a remuneração. Assim sendo, é fundamental que a cidadania seja exercida no trabalho dado que este constitui uma dimensão fundamental da participação na sociedade.

Em suma, a Educação para e pelo trabalho é uma parte fundamental da Educação de Adultos e importa ressaltar que esta não desvaloriza a dimensão económica e é fulcral que se tenha em consideração que a economia é, sem dúvida, central e/ou vital mas deve ser posta ao serviço das pessoas e das sociedades (e não o oposto).

Segundo Field (2006)²³, a aprendizagem como paradigma dos anos 90, sobretudo ligado à crise do Estado Providência e à ascensão das políticas neoliberais. Ou seja, as políticas de aprendizagem ao longo da vida têm-se alterado conforme a realidade política, económica e social que a comunidade atravessa e, especificamente nos anos 90 e seguintes, o contexto político e cultural mudou profundamente o nível socioeconómico, mudança esta que tendeu a esmagar as políticas sociais nas quais estão inerentes as referentes à Educação e/ou Formação. Consequentemente, estas podem criar padrões e quem não os consegue alcançar é penalizado e até mesmo discriminado porque como os níveis de educação têm implicação nas oportunidades de vida dos sujeitos, se a educação ganha centralidade na nossa sociedade, é importante que sejam oportunidades de acesso à mesma. Caso contrário, crescem as desigualdades sociais. Posto isto, torna-se preponderante um maior empenho da parte dos agentes educativos e da classe política para que a Educação seja integradora e *globalizadora* com o objetivo de integrar toda a comunidade e proporcionar as mesmas oportunidades.

Contudo, a verdade é que, nos dias de hoje, a tendência é de criar propostas de formação para quem já a possui. Se, por um lado, existe uma maior predisposição das pessoas com mais formação para procurar formações que respondam às suas exigências e gostos; por outro, as pessoas com menos formação procuram menos por causa de bloqueios estruturais, do medo do fracasso, do passado educativo muito distante, do pouco ou nenhum contacto com formações, etc. Naturalmente, estes medos e receios dão origem a novas desigualdades que Field refere (2006).

²³ ²³ Apontamentos da Unidade Curricular (U.C.) Políticas da Educação e Formação ao Longo da Vida lecionada pela Doutora Fátima Antunes, no ano letivo 2015/2016

2.1.1. Educação Permanente & Aprendizagem ao longo da vida

Se pensarmos a educação como um processo amplo e contínuo, que se imiscua com o processo de vida de cada indivíduo, concluímos que a Educação e Formação de Adultos (EFA) têm-se afirmado ao longo das épocas, não sendo recente. Inerentes ao conceito de “Educação”, estão, por um lado, o conceito “Educação permanente” e/ou “Educação ao longo da vida” e, por outro, “Aprendizagem ao longo da vida” que, apesar de se poderem interrelacionar, dependendo do contexto socio histórico, não os podemos considerar sinónimos até porque podem ser opostos.

Na perspetiva de Licínio Lima (2016:63) podemos identificar dois paradigmas: por um lado a Educação Permanente (EP) “em sentido humanista, crítico e potencialmente transformador” e, por outro lado, a “mais individualista e solitária aprendizagem ao longo da vida, a qualificação de recursos humanos e a aquisição de competências para competir, numa lógica vocacionalista e gerencial”.

Segundo Canário (1999: 87) a EP é encarada como um processo que acompanha o adulto ao longo da sua vida, ou seja, “um processo contínuo que, desde o nascimento à morte, se confunde com a existência e a construção da pessoa”. Já Lima (2016: 63) defende que a “Educação permanente representa um contributo indispensável à humanização dos seres humanos e à realização da sua vocação intelectual, através da interpretação crítica do mundo e da participação ativa e responsável no processo da sua transformação”.

Em suma:

“Dir-se-á, e é verdade, que a perspetiva da educação e formação ao longo da vida, tal como é apresentada no Livro branco, valoriza fortemente a aquisição de competências estratégicas que permitam aprender a aprender, bem como a aquisição de um conjunto de conhecimentos gerais, dotados de universalidade e independentes de uma utilização determinada e imediata” (Canário, 1999: 91).

Por outro lado, a Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) é o resultado de toda a Educação e/ou Formação recebida pelo indivíduo nos mais variados contextos, ou seja, nos contextos formais e/ou não formais e/ou informais. Ou seja, podemos entender a aprendizagem como um processo omnipresente, típico do ser humano na medida em que este processo pode ser intencional quando falamos da educação formal e não intencional quando falamos de contextos informais e não formais. O ser humano aprende em interação com o outro.

Contudo, de acordo com Licínio Lima (2007:16):

“ (...) A aprendizagem concentra um significado mais comportamental e individual, podendo relevar não apenas de ações de educação formal ou não formal, mas também de situações experienciais sem caráter estruturado e intencional, como de facto resulta inevitavelmente da experiência social e curso de vida de cada indivíduo” (Lima, 2007: 16).

Em suma, na educação permanente verifica-se o binómio educação-democracia na medida em que a educação é entendida como o meio através do qual os cidadãos desenvolvem a sua consciência crítica e tornam-se mais esclarecidos sobre o mundo, a fim de puderem participar na sociedade e exercer a sua cidadania de modo informado. Por outro lado, na ALV verifica-se o binómio aprendizagem-economia no qual se faz a apologia à “carteira de competências” recheada (Le Boterf (2001) *cit. Antunes, 2016*)²⁴ como meio de aumento das probabilidades de ingressar e permanecer no mercado de trabalho; a empregabilidade veio substituir o pleno emprego; vigora a sociedade por projetos, i.e., na atualidade as pessoas já não ingressam no mercado de trabalho mas sim em projetos (o mundo de trabalho sob a forma de projeto, o qual tem uma certa duração), sendo que nesta nova filosofia o importante é ingressar em novos projetos quando aquele em que estamos a participar termina.

Posto isto, enquanto o paradigma da EP visa o desenvolvimento holístico do ser humano e engloba dimensões como o desenvolvimento da personalidade e pleno emprego; a ALV prioriza o desenvolvimento de competências técnicas e/ou específicas, mais adaptativas ao novo contexto do mercado de trabalho e engloba os termos de empregabilidade e desenvolvimento de competências transversais.

Concluindo, apesar dos dois paradigmas terem pressupostos conceituais muito diferentes, o direito à educação e/ou formação é, igualmente, uma condição prévia para o desenvolvimento económico. A disponibilidade da educação e/ou formação deve ser considerada por todos os Estados como um investimento a longo prazo e altamente prioritário, dado que desenvolve recursos humanos individuais que serão uma mais-valia no processo de desenvolvimento nacional.

²⁴ Apontamentos da Unidade Curricular (U.C.) Políticas da Educação e Formação ao Longo da Vida lecionada pela Doutora Fátima Antunes, no ano letivo 2015/2016

2.1.2. Modelos analíticos das políticas educativas e formativas ²⁵

Segundo Olesen (2010:2):

“In the context of modernisation, economic, social, and cultural changes have taken place due to the development of capitalist economies that have led to modernization in which schooling, especially formal education, has had a relevant role to play. In these complex circumstances, ideological struggles have occurred, mainly related to intersections in historical experiences and societal functions of adult learning. As result, ‘discovering the multiple and infinite nature is the modernization process’ has become central to the study of adult education and lifelong learning policies (Olesen [2010: 2], cit. Lima & Guimarães [2011]).”

Como constatamos, atualmente, a Educação/Formação de Adultos e a Aprendizagem ao Longo da Vida são entendidas de múltiplas formas e possuem uma multiplicidade de funções sociais. Por outras palavras, resultado da pluralidade de entendimentos conjugado com uma multiplicidade de funções sociais surge a necessidade de modelos de análise complexos sendo eles o *modelo de gestão de Recursos Humanos*, o *modelo de modernização e controlo estatal* e, por último, o *modelo democrático-emancipatório* desenvolvidos por Lima & Guimarães (2011).

Relativamente ao primeiro- o *modelo de gestão de recursos humanos*-, este caracteriza-se por responsabilizar a sociedade civil e outros mercados como associações, cidadãos organizados pelas orientações políticas. Contudo, apesar de apelar às entidades do terreno para a execução, as estratégias e/ou iniciativas são tomadas no topo, ou seja, é altamente centralizado. Como prioridades políticas, este modelo tem uma vertente económica da Educação e Formação de adultos (EFA) como fatores essenciais à empregabilidade e à competitividade e pretende a certificação do conhecimento adquirido pela experiência escolar e profissional. Além disto, este modelo adota processos gestionários como processos que têm como primeiro foco a eficiência e eficácia da gestão, podendo a eficácia e eficiência tornar-se uma finalidade, sacrificando as verdadeiras finalidades sendo elas a coesão social e a igualdade de oportunidades. Já os principais elementos conceituais das políticas públicas, para além da ressemantização de ideias como a democracia, autonomia, participação, foca-se na produção de capital humano, na educação para a empregabilidade, na requalificação ao longo da vida e aquisição de competências para competir e, por fim, promove a responsabilidade individual.

Outro modelo analítico é o *modelo de modernização e controlo do Estado*. Tal como o próprio nome indica, as prioridades políticas recaem no controlo centralizado da

²⁵ Apontamentos da Unidade Curricular (U.C.) Políticas da Educação e Formação ao Longo da Vida lecionada pela Doutora Fátima Antunes, no ano letivo 2015/2016

política e administração da Educação pelo Estado. As prioridades políticas passam por facultar uma educação de 2ª oportunidade, por incentivar a alfabetização e por entender a educação escolar como um meio de controlo social. No que concerne às dimensões organizacionais e administrativas, a escola é vista como organização central nas políticas públicas de educação de adultos. Já os principais elementos conceptuais das políticas públicas deste mesmo modelo passam por uma educação formal de adultos como direito social, a educação como instrumento de promoção da igualdade de oportunidades e valoriza a formação profissional e a Educação para a modernização e desenvolvimento económico do Estado-nação.

Em suma, segundo este modelo, a EA é vista como um instrumento utilizado para a modernização e desenvolvimento económico. Tanto a EA como a ALV têm, somente, um papel instrumental.

No modelo *democrático emancipatório* as orientações políticas fomentam a participação da sociedade civil através de sistemas de educação policêntricos, o controlo é descentralizado da política e da administração da Educação e as associações educacionais e movimentos sociais têm papel central. As prioridades políticas recaem na construção de uma sociedade democrática e participativa, defende uma Educação como um direito social básico e volta-se para a ideia de mudança política, económica e cultural e vê a Educação e formação como processo de capacitação. Além disto, enquanto as dimensões organizacionais e administrativas estão orientadas para decisões conectivas e para a valorização da participação da sociedade; os principais elementos conceptuais das políticas públicas passam pela valorização da educação básica, popular animação educacional dando importância a todas as dimensões da educação (formal, não formal e informal). Neste modelo, a Educação de adultos é um sector caracterizado pela heterogeneidade e diversidade, enquanto no modelo analítico de Gestão de RH, o papel da sociedade civil passa por executar as políticas criadas reduzindo o seu papel - a sociedade como “braços”; no modelo democrático emancipatório a sociedade toma decisões e envolve-se como parceira.

Concluindo, estes modelos analíticos são instrumentos para analisar a realidade e na realidade vamos encontrar políticas, projetos, que se expiram nestes modelos podendo não se limitar a um deles. Isto agrega duas ideias centrais. Primeiro uma tipologia de diferentes modelos é útil porque permite identificar que combinação de modelos inspira

projetos e políticas de Educação de Adultos e ao longo da vida e segundo políticas globais e integradas são possíveis e desejadas.

A dinamização da EFA ocorre com a articulação dos diferentes contextos (de Educação e Formação formal, não-formal, informal e animação sociocultural). Assim sendo, “é possível a fertilização cruzada ou hibridação”, i.e., a combinação de elementos dos diferentes modelos. Posto isto, verificamos que uma dada política pode ser inspirada por combinações de modelos e, desejavelmente, pode construir políticas públicas globais e integradas. A Educação e formação de adultos e ao longo a vida são, pois, inspiradas em múltiplas combinações de modelos. As políticas e as práticas tendem a combinar partes gerando combinações mais completas. “Aquilo” que é possível e desejável, num ponto de vista educacional e do desenvolvimento humano, são políticas globais e integradas.

Em seguimento disto, torna-se imprescindível criar políticas de educação e formação que proporcionem respostas educativas que incluam conhecimento abstrato, formalizado ou organizado segundo disciplinas. Isto é imprescindível porque trabalha-se com adultos com um leque de experiências que devem ser estudadas a partir de metodologias que possam apoiar-se nas experiências para criar saber e processos formativos. É aqui que se fundamentam as metodologias de Educação e Formação de adultos.

Por outras palavras:

“Although the ALE public policy models differ from one another, it is important to note that they have been built up in a continuum. Despite being separate, these models are not exclusive and can coexist. So cross-fertilisation or hybridization is possible: rather than presenting rigid artificial possibilities of analysis, it is expected that these models can be considered as heuristic devices for understanding public policies of ALE” (Lima & Guimarães, 2011)

Quando se fala de hibridação, isto remete para combinação. Esta ideia é importante porque muito provavelmente teremos políticas que agrupem vários modelos só que, pelo menos, um dos modelos é dominante. No entanto, isto não quer dizer que as vertentes dos outros modelos subordinados (por vezes mais restrita ou mais marginal) não estejam presentes. A combinação dos modelos são construídos num contínuo, ou seja, não são estanques.

Desta forma, constatamos que as políticas integradas visam responder às funções sociais e aos diferentes públicos heterogéneos (público analfabeto; públicos seniores; pós-graduados; públicos rurais; cosmopolitas). Numa mesma sociedade temos uma

diversidade imensa e, como é tão alargada, as respostas podem ser globais (ou seja, suficientemente flexíveis) e integradas (integrar várias valências). Portanto, são linhas de articulação dos modelos que constituem a tipologia. Eles relacionam-se e articulam-se por estes dois vetores: por um lado pela combinação de modelos ou a presença de modelo dominante e outros residuais e é isto que vemos mais porque são estanques; e a educação e formação ao longo da vida, pela sua diversidade a nível de contextos e necessidades em que os modelos podem contribuir e inspiram respostas educativas contextualizadas e que mobilizam os vários recursos da educação e formação de adultos. Muitas vezes limita-se a um leque restrito de metodologias e dá-se uma resposta menos capaz da desejada.

Apesar dos três modelos apresentados não serem a realidade, podem ajudar a atuar não esquecendo que se deve ter sempre em conta que a realidade está em constante mudança. Muitas vezes, e mesmo na ausência de políticas públicas de EFA, persistem práticas de EFA e de ALV, ainda que muito fragilizadas e com inconsistências, uma vez que sem aquelas não se verifica mobilização de recursos (políticas públicas= mobilização de recursos numa dada intervenção, nomeadamente dinheiro, profissionais, pressão política, pessoas que deem a cara pelo setor, etc.), sendo da responsabilidade do Estado a mobilização, organização e administração destes mesmos recursos.

2.2.Organizações

De acordo com Chiavenato (2005: 4), as organizações são constituídas pelos indivíduos e/ou sujeitos pelo que as entidades dependem dos seus colaboradores e/ou trabalhadores para atingir os seus objetivos e cumprir as suas finalidades. Assim sendo, os Recursos Humanos (RH) são fundamentais para a existência e sucesso da empresa na medida em que é a partir do desempenho deles que a qualidade e excelência dos produtos e/ou serviços prestados por uma empresa são garantidos. Em contrapartida, os indivíduos vêm na organização o meio pelo qual podem alcançar vários objetivos pessoais.

Em seguimento disto, e tendo em conta os propósitos da minha investigação, é pertinente e crucial analisar conceitos como a Gestão de Recursos Humanos, Formação, Formação Profissional, Gestão da Formação e, por fim, muito sucintamente, a Avaliação.

2.2.1. Gestão de Recursos Humanos (GRH)

Seguindo a linha de pensamento de Tyson (1995) *cit.* Neves (2007: 7) a mudança concetual e dimensional da problemática da GRH teve por base três razões predominantes: a social, a política e a cultural.

“Uma é de natureza social e consiste no facto de o objeto da GRH ser a gestão do emprego, algo determinante para o funcionamento de qualquer sociedade, quer do ponto de vista da vida individual, quer do relacionamento social. Outra é de natureza política e tem a ver, quer com a forma como as relações de poder inerentes ao trabalho e emprego se reflectem nos problemas sociais, de que as paralisações e greves são os exemplos mais evidentes, quer com o sentido da relação entre recompensas (materiais e simbólicas) e trabalho (actividade social que confere recompensas). A terceira razão é de natureza cultural, no sentido de que o principal contributo da GRH é estabelecer, e assegurar, a ordem simbólica que possibilite, no contexto da organização, o exercício da autoridade, a definição dos papéis organizacionais e a criação do significado, capaz de possibilitar a partilha dos objetivos e da missão organizacionais entre os diferentes membros da organização.” (Tyson [1995] *cit.* Neves [2007: 7])

A partir das razões supramencionadas, consideramos premente analisar criticamente a definição e evolução do conceito e das práticas da GRH visto que, tal como Pinto (2013, pp. 23-24), refere “esta evoluiu [...], em simultâneo e de forma articulada com as teorias organizacionais (taylorismo, burocracia, relações humanas, abordagens sistemáticas e contingenciais, etc.) e as teorias comportamentais (motivação e satisfação, poder e liderança, trabalho de equipa e participação, etc.) que por sua vez resultam do estudo das estruturas e dos processos organizacionais”.

Assim, de forma a sistematizar a evolução concetual e prática de GRH em contexto organizacional, é preponderante conhecer as cinco grandes fases que decorreram entre o início do século XX até aos dias de hoje desenvolvida por Neves (2007) sendo elas:

- A 1ª Fase (Início do Século XX e I Guerra Mundial), cuja designação utilizada para a função é de Administração de Pessoal e que se caracteriza pela existência de alguns serviços especializados no tratamento das questões sociais como por exemplo “o serviço de recrutamento, a disciplina, a motivação, o cumprimento das regras e o pagamento, tratadas pela hierarquia”;
- A 2ª fase (Período entre a I e II Guerra Mundial), cuja função é intitulada Direção das Relações Sociais ou Industriais e é caracterizada pelo “conflito entre o

capital e o trabalho que suscitou especial atenção à gestão do relacionamento com os parceiros sociais e com as negociações contratuais”;

- A 3ª fase (Décadas de 50 e 60) coincidiu com a criação da legislação de natureza social cujo foco recaiu na “motivação e satisfação dos colaboradores organizacionais em termos da gestão das remunerações e das promoções pelo que se percebe a sua designação ser Direção de Relações Humanas”;
- A 4ª fase, intitulada Direção de Pessoal, decorreu entre os finais da década de 60 e meados da década de 80 e foi um marco de rutura relativamente as fases anteriores na medida em que deu “ênfase às pessoas e à lógica qualitativa relativamente à lógica quantitativa”.
- A 5ª fase (meados da década 80 até aos dias de hoje) designada “Direção de Recursos Humanos”, cuja missão passa por “desenvolver e mobilizar as pessoas que agora são vistas como um investimento” e não como um custo. Nesta fase, segundo Neves (2007:11) as suas principais características são:

“A aquisição do estatuto de função estratégica em virtude da pressão da competitividade e adaptação aos desafios tecnológicos, económicos, sociais, etc.; a valorização das pessoas como recurso decisivo da competitividade; e, o fomento da participação mediante o uso de práticas organizacionais de apoio (círculos de qualidade, gestão pela qualidade total, gestão por objetivos, planeamento estratégico e operacional, etc.)” (Neves, J., 2007: 11)

Conhecidas as fases da evolução da GRH, podemos afirmar que nos deparamos com uma evolução progressiva que deu ênfase aos recursos humanos, agora vistos como uma vantagem para a competitividade e como uma estratégia para a sobrevivência das organizações, nomeadamente para a continuidade entre a herança cultural da organização e o desenvolvimento coletivo das competências. Desta forma, “os conceitos de administração, custos, formação e negociação coletiva, vêm sendo progressivamente substituídos pelos conceitos de estão, investimento, desenvolvimento, negociação individual e trabalho em equipa” (Neves, 2007: 11).

Em jeito de conclusão, tal como Beaumont (1993) e outros autores referem, a evolução da terminologia Gestão de Pessoal (GP) para o termo GRH, recaiu fundamentalmente da incapacidade da GP em responder à crescente competitividade oriunda do mercado dos produtos pelo que as únicas empresas que conseguirão dar resposta às exigências dos consumidores (que cada vez mais são mais exigentes) são as que se destacam na eficácia da sua administração principalmente pelo investimento no capital intelectual (Cooper, 1991: 13).

De seguida, apresentamos um quadro que sintetiza a evolução da função e prática dos RH.

Quadro nº4. Síntese da Evolução da função dos RH e respetivas práticas

| Conceção | Teoria organizacional | Principal enfoque | Práticas-Chave |
|--|---|-------------------------------------|---|
| Administração de Pessoal | Teoria Clássica Relações Humanas | Gestão previsional dos efetivos | Recrutamento, Formação (treino), Remunerações, Recompensas (prémios) e Questões disciplinares |
| Gestão de pessoal | Relações humanas | Gestão previsional das carreiras | Critérios de recrutamento; formação de chefias; gestão de carreiras |
| Gestão de Recursos Humanos | Desenvolvimento organizacional: Gestão Estratégica; Teorias da Contingência | Gestão previsional dos empregos | Métodos de seleção de dirigentes; animação de grupos de trabalho; formação e requalificação; gestão de mobilidades; recrutamento e internacionalização dos RH |
| Gestão estratégica de Recursos Humanos | Desenvolvimento organizacional: Gestão estratégica; Teorias da Contingência | Gestão previsional das competências | Personalização; adequação; Mobilização; Partilha; Antecipação |

Fonte: Adaptado de Serrano (2009)

A partir do quadro apresentado da evolução da função e prática de GRH, integramos a gestão da entidade Alfa S.A. numa conceção de Administração de Pessoal assente na Teoria Clássica de “Relações Humanas” cujo enfoque é a gestão previsional dos efetivos segundo práticas de recrutamento, formação, remunerações, recompensas e questões disciplinares.

Contrariamente a esta tipologia, pretendemos alterar as práticas de gestão com o objetivo de adotar uma política de Gestão estratégica de Recursos Humanos no qual o principal enfoque é a gestão previsional das competências segundo práticas assentes na personalização, adequação, mobilização, partilha e antecipação.

2.2.1.1. Abordagem *soft* e *hard* de GRH

Em seguimento do ponto anterior, e segundo a metáfora da informática de Brewster (1994) & Legge (1995) *citado por* Neves (2007: 9), é possível identificarmos duas grandes abordagens conceituais de GRH, sendo elas a “*hard*” e a “*soft*”. Enquanto a “*hard*” - associada à Gestão de Pessoal (GP) -, enfatiza a palavra recursos pois considera “as pessoas com um recurso organizacional que deverá, em virtude do seu custo, ser gerido da mesma forma que outro recursos em termos de eficiência e de proveito económico”; a “*soft*” valoriza a palavra Humanos considerando “as pessoas como um recurso raro e diferente dos outros recursos, cuja criatividade, competência, qualidade e envolvimento constituem a essência da vantagem competitiva” pelo que a sua designação é a de Gestão de Recursos Humanos (GRH). Segundo esta perspetiva, os colaboradores organizacionais “passaram a ser cidadãos, parceiros activos, e são agora elevados a factor estratégico” (Bilhim, 2006, p.19), fator estratégico este que “traduz o aspeto mais relevante da gestão de Recursos Humanos na actualidade” (*ibidem*).

Desta forma, uma vez que a designação de Gestão de Recursos Humanos está inteiramente ligada com a capacidade de gerir e utilizar, de forma eficaz e eficiente, os colaboradores de uma empresa e lidar com todos os processos que daí advém, como por exemplo: o planeamento desses recursos humanos tendo por base os objetivos já definidos pela organização, o estado em que se encontra o mercado de trabalho e quais as necessidades internas da empresa; os recrutamentos e seleções, contratações e rescisões de acordo com as necessidades de cada empresa; gestão de conflitos e boa integração dos novos colaboradores; análise e descrição das funções de cada colaborador; determinar as políticas salariais a implementar e as remunerações de acordo com a função a executar; avaliar o desempenho, entre outros.

Deste modo, possuir uma boa gestão dos recursos humanos e das atividades que são propostas e desenvolvidas pelas empresas implica planejar com exatidão a sua gestão para que esta vá ao encontro dos objetivos e estratégias definidos. Desta forma, haverá maior facilidade em desenvolver, motivar e, sobretudo, manter os trabalhadores satisfeitos nas empresas. Consequentemente, isto refletirá em boas performances e ótimos resultados, levando as organizações ao sucesso.

2.2.1.2.Períodos da evolução concetual da GRH

Estudadas as fases e as abordagens relativamente à evolução concetual e consubstancial da GRH podemos então enumerar e, resumidamente, abordar os três grandes períodos segundo a perspetiva de Ceitil (1991), sendo eles:

1º Período: A Administração do Pessoal (AP) - finais do século XIX-1950.

2º Período: A Gestão de Pessoal (GP), 1960- 1980;

3º Período: A Gestão de Recursos Humanos (GRH), 1980 até à atualidade.

Relativamente ao primeiro período – AP-, este ficou marcado pela sua centralidade nos serviços tradicionais (recrutamento e seleção de pessoas) e pela ênfase nas capacidades motoras dos atores organizacionais para dar resposta às especificidades e exigências das funções do trabalho. Por outras palavras, este período centrou-se “as atenções e as práticas nos aspetos instrumentais das relações entre a pessoa e a organização” (Ceitil, 1991: 22).

Já o segundo período, concernente à Gestão de Pessoal “integra a gestão administrativa do pessoal com a vertente política de pessoal, que corresponde aspectos como o recrutamento, a gestão de carreiras, a remuneração, a avaliação de desempenho, a formação, entre outros” (Ceitil, 1991: 22).

O terceiro período, tangente à GRH, centra “as atenções nos aspetos energéticos das relações entre a pessoa e a organização” (Ceitil, 1991: 22). Isto é, a gestão de recursos humanos deve recair na utilização eficiente dos colaboradores através do uso efetivo dos seus talentos e habilidades com vista ao atingir dos objetivos da organização, todavia, sem esquecer o bem-estar dos próprios colaboradores. É esta gestão efetiva que consideramos como sendo a chave para que as organizações tenham mais facilidade em atingir os seus objetivos e em adaptar-se às mudanças que ocorrem, sem descurar do bem-estar dos colaboradores que constituem o motor das empresas.

Em jeito de conclusão, podemos constatar que as empresas tiveram de ajustar as suas políticas e práticas face às exigências do mercado de trabalho pelo que houve um

ajustamento da parte das mesmas, nomeadamente dos seus Recursos Humanos que se tornaram o fator preponderante não só para dar resposta às exigências como também antecipá-las.

Face a esta nova realidade que marcou a segunda metade da década de 1990, Neves e Gonçalves (2009) enunciam um quarto período: Gestão das competências. De facto, “assistiu-se à deslocação do conceito de qualificação para o de competência, o que retira valor ao primeiro. Especificamente no tempo do Estado providência, valorizava-se as qualificações pois foram importantes para estruturar o modo de funcionamento da sociedade, nomeadamente na hierarquização em termos de carreira e a nível salarial (mais qualificações = trabalhos com maior prestígio social; menos qualificações = trabalhos com menor prestígio social)” (Pereira, 2013: 457). Todavia, nos anos 80, isto já não acontece.

A designação de competência tem sido alvo de diferentes entendimentos e discussões, mudando de sentido de acordo com o domínio em que é utilizado e o contexto a que se refere (Sá & Paixão, 2013). “Existem três propósitos para a emergência da competência: a mudança no foco (atualmente prevalece o foco no sujeito); o trabalho começa a estar organizado em função das competências e não tanto da qualificação; e, por fim, relacionado com o “exercício de”, a competência surge ligada à ação, i.e., consiste na capacidade real do trabalhador” (Macarenco, 2006: 248) Portanto, o que se valoriza é o saber e/ou o desempenho específico, a dimensão individual (se o indivíduo é competente ou não) porque a nova realidade é que a qualificação das pessoas acaba por não as preparar para a vida toda de trabalho pelo que se torna necessário adquirir novas competências.

Em suma, tal como Devaud (1997) refere “a competência é a capacidade de um indivíduo mobilizar e por em prática saberes práticos e teóricos, validados e requeridos para dominar uma situação de trabalho em diferentes dimensões.”.

2.3. Gestão da Formação (GF)

Ao longo da última década tem-se verificado que, fruto dos fundos comunitários de apoio ao desenvolvimento do capital humano, especificamente em Portugal, a Gestão da Formação tem sofrido um desenvolvimento considerável. Segundo A. Meignant (1999:79)²⁶, a GF é um processo inscrito na política global de desenvolvimento dos

²⁶ Powerpoint da Unidade Curricular Organização e Gestão da Formação lecionada pela Doutora Daniela Silva no ano letivo

recursos humanos e de desenvolvimento organizacional que assegura a realização de decisões e medidas formativas ajustadas, pelo que se inscreve numa démarche de gestão estratégica de recursos humanos.

Por outras palavras, a gestão da formação é, portanto, procurar controlar como satisfaz as necessidades dos seus clientes. Isso pressupõe, evidentemente, que os identifique. Ou seja, é um processo que consiste em “analisar situações e recursos, gerir redes relacionais, tomar ou propor decisões de política e realizações otimizando os recursos atribuídos, pôr em funcionamento, garantir um acompanhamento quantitativo e qualitativo, analisar os resultados e dar conta deles aos decisores e tirar desses resultados elementos para regular o conjunto melhorando-o constantemente em relação permanente com os seus clientes.”. (Meignant, 1999, p. 79).

a) Formação

O conceito de “formação” está, em grande medida, relacionado com as transformações do comportamento do indivíduo ao nível profissional. Por outras palavras, as mudanças comportamentais do sujeito integram tanto o desenvolvimento técnico como o desenvolvimento pessoal do indivíduo que, posteriormente, está relacionado com as alterações do comportamento do indivíduo ao nível profissional. Consequentemente, podemos entender pelo termo formação “a aquisição sistemática de competências e regras, conceitos e atitudes que conduzem à melhoria da performance” (Goldstein, 1993: 3).

Assim sendo, “a formação é um instrumento indispensável para atingir os objetivos de qualquer estratégia organizacional nas empresas modernas” (Caetano & Vala, 2000), pelo que pode assumir uma dupla função. Por um lado, pode responder às necessidades das pessoas e às necessidades das organizações, ou seja, produz satisfação profissional e, por outro lado, produz altos padrões de performance económica. Tendo em conta que um dos grandes objetivos da formação recai no aumento da eficácia e do desenvolvimento da empresa, tornando-se, assim, uma mais-valia para a mesma, as capacidades profissionais dos formandos são desenvolvidas, adquirindo os conhecimentos necessários para a sua função e/ou atividade específica. Neste sentido, ao conceito de formação subjaz a ideia de promover a inserção e reinserção laboral e atualização de conhecimentos como

também o de desenvolver competências socioprofissionais, visto que os desafios e exigências do mercado de trabalho são cada vez maiores.

Peretti (1997) *cit.* Mosquera (2007: 330) refere que compete à Formação responder a um duplo objetivo:

- “-Permitir adaptar os recursos humanos às mudanças estruturais e às modificações das condições de trabalho, resultantes da evolução tecnológica e da evolução do contexto económico;
- Permitir determinar e assumir as inovações e alterações a realizar para assegurar o desenvolvimento da empresa.”

Concluindo, de acordo com Correia (1999:7), importa referir:

“A formação não se limita, com efeito, a estabelecer articulações mais ou menos pertinentes com os conteúdos funcionais do trabalho, mas, encarada ela própria como trabalho, envolve sempre a produção de indeterminações entre os sistemas que estruturam o trabalho de formação e os sistemas que estruturam o trabalho dos seus destinatários, de acordo com lógicas que além de não serem predeterminadas, não derivam apenas das determinantes técnicas de cada um dos sistemas de trabalho, mas envolvem sempre opções axiológicas, éticas e cívicas” (Correia, 1999: 7).

b) Tipologias de Formação

Especificamente em Portugal, tem-se verificado que a evolução da formação apresenta diferentes percursos nos diversos contextos empresariais. “Do ponto de vista dos sistemas formais de formação, ganha relevo a reflexão sobre a importância dos tipos de formação incluídos nos planos, nomeadamente no que se refere à Formação Interempresas e à Formação na Empresa, também designada por formação Intraempresa, ou simplesmente Formação Intra.” (Ceitil, 2007: 335).

Por um lado, podemos “designar por formação Interempresas, a formação realizada no exterior da empresa, por formadores externos, reunindo grupos constituídos por participantes pertencentes a diferentes empresas e, com programas pré-definidos relativamente aos quais os participantes potenciais aferem o grau de convergência, ou não, com necessidades formativas explícitas ou implícitas, definidas pelo próprio ou por outrem relativamente a si” (Ceitil, 2007, pp. 335-336). Por outro lado, no que refere à Formação Intra ou Formação na Empresa, esta “corresponde às práticas de formação realizadas na própria empresa, animada por formadores externos e internos, com grupos de participantes pertencentes à mesma empresa e com objetivos e programas adaptados e contextualizados às práticas, condições e características da empresa.” (Ceitil, 2007: 336).

De uma forma deveras sistemática, Mário Ceitil (2007: 337) apresenta-nos, em forma de quadro, as características distintivas dos dois planos formativos: Inter e Intra Empresas.

Quadro nº5 Características da Formação Interempresas

| Tipo de formação | Objetivos | Unidade de intervenção | Crítérios de eficácia | Aspetos favoráveis ao plano formativo | Aspetos desfavoráveis ao plano formativo |
|--------------------------------|---|-------------------------------|---|---|---|
| FORMAÇÃO INTER EMPRESAS | Desenvolver competências a nível individual | Individuo | Resignificação de práticas individuais relativamente ao exercício de uma função, uma missão, uma competência ou um papel organizacional | <ul style="list-style-type: none"> - Possibilidades de responder a necessidades individuais de formação; - Formação ligada ao projeto profissional individualizado - Melhor controlo das variáveis de retorno; - Atualização face a novos métodos, novas ideias e novos modelos - Confronto de experiências diversificadas (resignificação pelo choque de experiência) | <ul style="list-style-type: none"> - Eventual risco de generalização - Pouca capacidade instituinte do individuo face à organização - Desajustamento entre os programas de formação e a realidade das empresas |

Fonte: Ceitil (2007:337)

A adoção desta tipologia - Formação Inter Empresas-, tem como objetivo desenvolver competências a nível individual, ou seja, centrada no individuo. Segundo Ceitil (2007: 337), a resignificação de práticas individuais relativamente ao exercício de uma função, uma missão, uma competência ou um papel organizacional é o critério macro de eficácia desta tipologia.

Contextualmente, esta tipologia apresenta aspetos positivos ao plano formativo e aspetos desfavoráveis ao mesmo. Por um lado, responde às necessidades individuais de formação, permite um melhor controlo das variáveis de retorno, permite a atualização face a novos métodos, novas ideias e novos modelos e, por último, suscita o confronto de experiências diversificadas que Ceitil (2007:338) designa de resignificação pelo choque de experiência; por outro, corre-se o risco de generalização, de pouca capacidade instituinte do individuo face à organização e de haver um desajustamento entre os programas de formação e a realidade das empresas.

Quadro nº6. Características da Formação Intra Empresas

| Tipo de Formação | Objetivos | Unidad e de Intervenção | Critérios de Eficácia | Aspetos de eficácia | Aspetos desfavoráveis ao plano formativo |
|----------------------------|---|-------------------------|--|--|---|
| FORMAÇÃO NA EMPRESA | Desenvolver competências a nível de um grupo ou uma população | Grupo | Modificação de comportamentos específicos de um grupo ou uma população face ao exercício de missão, competências ou papéis organizacionais específicos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Possibilidades de responder a necessidades coletivas de formação ▪ Adaptação à realidade organizacional específica ▪ Programas construídos à medida ▪ Homogeneização de mensagens ▪ Aculturação coletiva ▪ Socialização organizacional através da resignificação coletiva | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diluição da responsabilidade da mudança ▪ Homeostase grupal e cristalização de mecanismos defensivos |

Fonte: Ceitil, 2007: 338

A adoção desta tipologia - Formação Intra Empresas-, tem como objetivo desenvolver competências a nível de um grupo ou uma população. Segundo Ceitil (2007: 337), a modificação de comportamentos específicos de um grupo ou uma população face ao exercício de missão, competências ou papéis organizacionais específicos.

Contextualmente, esta tipologia apresenta aspetos positivos ao plano formativo e aspetos desfavoráveis ao mesmo. Por um lado, responde às necessidades coletivas de formação, adapta-se à realidade organizacional específica, tem programas construídos à medida, permite a homogeneização de mensagens, aculturação coletiva e, por fim, a socialização organizacional através da resignificação coletiva; por outro, provoca a diluição da responsabilidade da mudança e a homeostase grupal e cristalização de mecanismos defensivos.

2.3.1. Processos Formativos

Segundo M. Ceitil (2007:341):

“A formação é utilizada nas organizações como um instrumento para desenvolver, no conjunto dos colaboradores, as competências que melhor se ajustam às necessidades de progresso e à produção de vantagens concorrenciais de cada organização no difícil e turbulento mercado moderno. A prática eficaz de formação aumenta a capacidade adaptativa da empresa no seu meio ambiente, cria um ambiente favorável à mudança e ajuda a gerar os dinamismos organizacionais necessários à produção de respostas rápidas e adequadas aos constantes desafios dos mercados.”

Neste ponto importa referir que, além dos aspetos organizacionais, as modalidades formativas devem estar orientadas no sentido de “assegurar a redução da quantidade de ensaios e erros da população dos formandos durante o processo formativo e a constância das competências adquiridas no seu comportamento futuro (Ceitil, 2007: 338) ”.

Para tal, Scarpelo e Ledvinka (1988) apresentam um conjunto de princípios fundamentais a seguir para a eficácia dos programas de formação, sendo eles a formação em pequenas unidades que permite “cada formando ter uma perceção dos seus progressos contínuos ao longo de um determinado percurso formativo. O feedback obtido relativamente aos sucessos de percurso actua como um reforço positivo para o comportamento requerido” (Lesne [1977] *cit.* Ceitil [2007: 339]); participação ativa “ [...] através de modalidades de experimentação directa que lhes possibilite uma melhor visibilidade dos comportamentos de sucesso e insucesso [...] constitui um meio de aproveitar a experiencia prévia para o espaço formativo” (*ibidem*); prática pois “melhora a performance e conduz à retenção do material aprendido” cabendo ao “formador desenhar um itinerário pedagógico que preveja, ao longo do seu percurso, a alternância dos modos de trabalho pedagógico” (*ibidem*); e, por fim, o ultimo principio: aplicação ao terreno na medida em que “o não exercício de uma competência, uma vez adquiridos os seus modos operatórios, provoca uma desincentivação progressiva dessa competência, podendo conduzir mesmo ao seu completo desaparecimento no comportamento dos formandos.” (*ibidem*)

Os princípios fundamentais, segundo Scarpelo e Ledvinka (1988) citado por Ceitil (2007:340), para delinear os programas formativos devem recair nos pontos-chave apresentados de seguida.

Quadro nº 7. Princípios fundamentais para o desenho de programas de formação

| | |
|--|---|
| Decisões pré-formação | <ul style="list-style-type: none">▪ Desenhar programas diferentes para grupos de formandos com formações diferentes;▪ Adaptar estratégias formativas aos processos habitualmente usados pelos formandos para novas aprendizagens |
| Estrutura da formação | <ul style="list-style-type: none">▪ Definir claramente os objetivos da formação▪ Fornecer uma visão de conjunto do percurso pedagógico, dos objetivos de cada fase e dos respetivos <i>timings</i>▪ Estruturar a formação em pequenos passos, desde os aspetos mais simples até às partes mais complexas |
| Facilitar o processo pedagógico | <ul style="list-style-type: none">▪ Assegurar-se de que o formando acredita que as novas aprendizagens irão produzir os resultados pretendidos▪ Criar oportunidades para evidenciar o comportamento adquirido e assegurar reforços positivos▪ Criar oportunidades para praticar os novos comportamentos até serem assumidos como adquiridos e normais▪ Fornecer feedback expressivo sobre os progressos de cada formando no sentido da atualização das competências adquiridas |

Fonte: Scarpelo e Ledvinka (1988) citado por Ceitil (2007: 340) - adaptado

Ainda na linha de pensamento dos Scarpelo e Ledvinka (1988) citado por Ceitil (2007: 341), o processo formativo deve estar dividido em seis etapas:

- “1. Identificar as necessidades de formação
2. Definir os objectivos e critérios de avaliação
3. Escolher o plano formativo global
4. Escolher materiais e métodos a utilizar
5. Realizar as acções, e
6. Avaliar em que medida os programas de formação atingiram os objectivos.”

2.3.2. Formação Profissional (FP)

No que concerne ao termo formação profissional, embora Viet (1988: 72) associe que toda a formação é fornecida nas empresas e aos indivíduos com estatuto de trabalhador ou de empregado, alguns autores como Ferreira (2012: 10) defendem que a formação encontra-se constantemente envolvida numa lógica social, pois favorece a promoção profissional e o aumento dos níveis de qualificação dos indivíduos. Ou seja, defendem que a formação profissional deve ser contínua, caracterizando-a como um aumento progressivo das capacidades dos indivíduos para executar corretamente a sua profissão.

De acordo com o Artigo 130.º, do Código de Trabalho (CT), referente aos objetivos da FP (Formação Profissional), é possível enumerar cinco grandes objetivos:

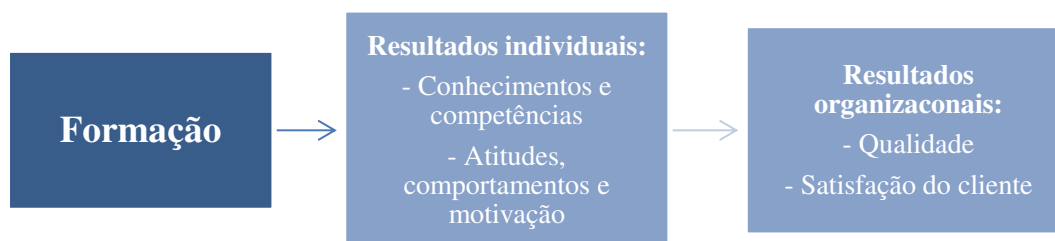
“a) Proporcionar qualificação inicial a jovem que ingresse no mercado de trabalho sem essa qualificação; b) Assegurar a formação contínua dos trabalhadores da empresa; c) Promover a qualificação ou reconversão profissional de trabalhador em risco de desemprego; d) Promover a reabilitação profissional de trabalhador com deficiência, em particular daquele cuja incapacidade resulta de acidente de trabalho; e) Promover a integração socioprofissional de trabalhador pertencente a grupo com particulares dificuldades de inserção.”

Conforme defende Muñoz Castellanos *et al.* (2011), a formação tem um papel preponderante no desenvolvimento das competências do Capital Humano, nomeadamente para o desenvolvimento do potencial do Capital Humano no sentido de aumentar a produtividade dos colaboradores e aumentar a inimitabilidade do Capital Humano, enquanto recurso essencial para a criação e manutenção de uma vantagem competitiva sustentável. Além disto, a formação permite, também, estimular o conhecimento organizacional, pois são transmitidos um conjunto de informações e conhecimentos, internalizados pelos colaboradores que serão posteriormente convertidos em processos.

De facto, atualmente, face às mudanças e inovações tecnológicas, a formação profissional tem um papel central no desenvolvimento pessoal e profissional das pessoas, assim como das empresas, mas não só. “De um modo geral, à formação profissional é incumbido o papel de contribuir para o aumento da produtividade do trabalho e mobilidade, promover a democracia no local de trabalho, reduzir as tensões sociais e, simultaneamente, incentivar a integração dos jovens.” (David Atchoarena, 1994). Assim

como podemos verificar a partir da figura nº4 referente à Formação Profissional e resultados organizacionais.

Figura nº4. Formação profissional e resultados organizacionais



Fonte: Adaptado de Thang, Dirk & Buyens (2010)

Além disto, sendo de elevada relevância conhecer a legislação referente à problemática, segundo o Artigo 131.º do Código de Trabalho, importa saber:

- “1- No âmbito da formação contínua, o empregador deve:
- a) Promover o desenvolvimento e a adequação da qualificação do trabalhador, tendo em vista melhorar a sua empregabilidade e aumentar a produtividade e a competitividade da empresa;
 - b) Assegurar a cada trabalhador o direito individual à formação, através de um número mínimo anual de horas de formação, mediante ações desenvolvidas na empresa ou a concessão de tempo para frequência de formação por iniciativa do trabalhador;
 - c) Organizar a formação na empresa, estruturando planos de formação anuais ou plurianuais e, relativamente a estes, assegurar o direito a informação e consulta dos trabalhadores e dos seus representantes;
 - d) Reconhecer e valorizar a qualificação adquirida pelo trabalhador.
- 2- O trabalhador tem direito, em cada ano, a um número mínimo de trinta e cinco horas de formação contínua ou, sendo contratado a termo por período igual ou superior a três meses, um número mínimo de horas proporcional à duração do contrato nesse ano.
- 3 - A formação referida no número anterior pode ser desenvolvida pelo empregador, por entidade formadora certificada para o efeito ou por estabelecimento de ensino reconhecido pelo ministério competente e dá lugar à emissão de certificado e a registo na Caderneta Individual de Competências nos termos do regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações.”

Por outras palavras, é a entidade empregadora que acarreta a responsabilidade e o dever de proporcionar meios e promover medidas para que o seu trabalhador cumpra as horas de formação contínua proporcionais à duração do contrato segundo o que está estipulado por lei, sendo que a um ano equivale 35 horas de formação.

Em suma, “a importância hoje reconhecida à formação em contexto de trabalho é o resultado da procura de graus mais elevado de eficácia e de pertinência dos processos formativos. [...] A esta luz pode compreender-se a redescoberta da empresa, como lugar de formação, e o tendencial recuo de modos pontuais e escolarizados de conceber a intervenção formativa.”. (Canário, 2013: 117).

2.3.3. A Formação nas PME

Partindo do pensamento de que a “Formação corresponde no essencial à Formação Profissional e que a Formação Profissional deve servir as necessidades das empresas” (Canário, 1999, p. 89-90), servindo, portanto “como um mero instrumento ao serviço de uma política económica mercantil” (Canário, 1999: 90) com predomínio de “critérios empresariais de procura de ‘eficácia’ e da ‘qualidade’, o que explica as preocupações com a avaliação muitas vezes em detrimento da própria formação” (Charlot & Beilherot [1995: 22] *cit.* Canário [1999: 90]). Fica, assim, claro o porquê do ‘aprender a ter’ se sobrepor à lógica do ‘aprender a ser’ (Canário, 1999:90).

Apesar de concordarmos que a Formação contribui “incontestavelmente para relançar o crescimento, restaurar a competitividade e restabelecer em elevado nível de emprego” (Canário, 1999: 94), estamos perante uma massiva transformação do trabalho e “da sua relação com os tempos de lazer, o desenvolvimento de valores e de práticas sociais não baseadas na competição e na procura de lucro e que possam prenunciar uma sociedade solidária.” (*ibidem*) mas não só. Pretende-se, ou pelo menos devia ser o objetivo primordial pretendido, especialmente no seio das entidades empresariais e/ou Pequenas e Médias Empresas “repensar as finalidades da Formação” (*ibidem*).

Por outras palavras, “a sobredeterminação de educação pela economia (mercantil) é admitida como algo negativo” porque, apesar das transformações e evoluções sociais que temos evidenciado, mais especificamente o avanço tecnológico e informacional, a redução dos valores de analfabetismo, a melhoria das condições de trabalho, o aumento da esperança de vida, entre outros, “em termos de fome, guerra, destruição ambiental, desemprego, violência urbana, exclusão social, a situação é no final do século bem mais preocupante que no período de euforia dos ’30 anos gloriosos’.” (Canário, 1999: 92).

Certamente que o problema não pode nem será solucionado segundo uma “lógica de produção e apropriação individual de bens, sejam eles materiais ou simbólicos” mas segundo uma lógica libertadora, alicerçada num modelo ‘coletivo’ e/ou ‘coexistente’ que encerra e/ou aglomera referenciais tendentes aos objetivos não só da empresa como do indivíduo. Ou seja, um modelo de coesão social assente “na coordenação, na parceria e auto-regulação, envolvendo interesses reconhecidos para a resolução de problemas” (Antunes, 2011: 8). Referimo-nos, portanto, à “articulação dinâmica e conflitual dos ‘objetivos económicos com a estrutura social e o poder político com o fim de quebrar a dominação cega da racionalidade económica e administrativa”. (Stoer [1982:63], *cit.*

Antunes [2011:14]).

Neste sentido, não se pode “ignorar os objetivos de adaptação, socialização e integração indispensáveis à preparação de cidadãos capazes de se orientarem no mundo, e também indispensável impedir o puro ajustamento mecânico e funcional” (Melo, *et al.*, 2002: 123).

Em suma, é indispensável criar uma política enclausurada de acordo com os seguintes objetivos:

“num universo educativo ou escolar tradicional e numa esfera político-cultural restrita- incapazes de se confrontar criativamente com os novos problemas da economia e da sociedade, da cidadania e do trabalho, da Educação Geral e das formações específicas – é igualmente inadmissível que sejam simplesmente subordinados a objetivos pragmáticos de adaptação e conformação, de competitividade económica e de produtividade, acabando desta forma por alienar os seus objetivos verdadeiramente educativos e as possibilidades de transformações positivas nas pessoas e na sociedade, num sentido de crescente democracia, justiça, igualmente e cidadania.” (Melo, Lima & Almeida, 2002: 128).

Neste sentido, a formação profissional “tornou-se, hoje, mais do que mundos, uma necessidade imperiosa para todos, em todos os quadrantes da sociedade e durante toda a vida”. Porém, “não pode ser vista exclusivamente uma perspectiva do trabalho, apesar deste ser uma valência incontornável.” (Canário, 1999: 44). Assim, “como saída possível para as situações insustentáveis entretanto provocadas por esta forma extrema e radical de capitalismo, poderão emergir num futuro próximo sociedades pluralistas e mais abertas, finalmente libertas da opressão do ‘pensamento crítico’” (Melo, 2011: 44), pelo que o que pretendemos é tornar o individuo gestor da sua formação, segundo os critérios do mercado. Assim, e tal como Claude Dubar (1996: 23) *cit.* Canário (1999:90) defende:

“Trata-se, no fim de contas, de tornar o individuo responsável pela sua própria formação, pela sua inserção, mesmo pelo seu despedimento. O título de alguns grandes programas de formação ‘a empresa de si’ diz claramente que cada um deve gerir-se a si próprio como uma empresa [...]. Cada um deve ser consigo próprio a relação de um empresário com o seu produto, procurar ‘vender-se’, negociar o ‘capital’ em que se tornou”.

Em suma, “em vez de estarem as pessoas (e outras formas de vida, a Biosfera) inteiramente ao serviço da economia, situação que originou os impactos sociais e ecologicamente devastadores bem visíveis nos dias de hoje, deverá colocar-se a economia ao serviço das grandes finalidades da sociedade política do bem-estar coletivo e da felicidade das pessoas” (Canário, 1999: 44).

2.4.Gestão da Formação

a) Diagnóstico e Levantamento de Necessidades

Como verificamos, a formação é encarada como uma prioridade e apresenta um papel central visto que potencia o desenvolvimento ao nível das competências, desencadeia processos de avaliação de desempenho, assume uma dimensão estratégica (desenvolvimento organizacional) e configura-se como área de gestão. Como tal, para comprovar a sua legitimidade e, naturalmente, garantir a sua eficácia e eficiência, torna-se preponderante orientar todo o processo de Formação segundo uma sequência de tarefas e/ou etapas, concretamente a análise, investigação e identificação de necessidades de formação, a elaboração de Planos de Formação, a contratação de formadores, a realização e gestão de ações de formação e, ainda, a avaliação dos efeitos e impactos da formação – a avaliação.

Delineadas as etapas a seguir, e considerando a formação como área principal de Gestão de Recursos Humanos (GRH), a gestão da formação apresenta-se como o processo inscrito no desenvolvimento individual (RH) e organizacional. Isto é, está inscrita numa démarche de gestão estratégica de RH uma vez que assegura a realização de decisões e medidas formativas ajustadas. Contudo, atualmente, a formação vigora para pressupostos burocráticos o que desvirtua a essência do desenvolvimento. Face a esta realidade, há teóricos como que fundamentam esta matéria e apresentam vários ciclos de Formação, nomeadamente a formação como um ciclo virtuoso, uma vez que esta contribui para a melhoria dos processos, dos RH e das empresas, sendo o controlo e a avaliação aliados preponderantes neste processo de gestão.

Desta forma, uma vez que os ciclos de Formação surgem na sequência das demandas sociais, isto é, as inovações na sociedade (mais especificamente ao nível tecnológico), surge a necessidade de formar as pessoas para estas estarem atualizadas e, consequentemente, preparadas para as mudanças sociais que possam surgir. Face a esta emergência, é imperativo um levantamento de necessidades de formação exigente. Esta etapa é vital em qualquer processo de Formação visto que o acesso à formação “ (...) parece ter deixado de ser um direito reivindicado, para, num primeiro momento, se tornar num dever, numa imposição resultante da necessidade de assegurar a adaptação dos indivíduos às transformações tecnológicas e, num segundo momento, para se converter num poderoso dispositivo de regulação social, por vezes, num suplicio que se é compelido a suportar para dissimular o percurso que conduz à exclusão profissional e social.” (Correia, 1999: 7).

Tem-se verificado que, cada vez com mais frequência, as pessoas vêm a formação como obrigação e fazem-na sem motivação por não corresponderem às suas necessidades. Dito isto, percebe-se, portanto, a importância e pertinência desta etapa. É a partir desta que serão identificadas as verdadeiras motivações, interesses e/ou necessidades não só dos indivíduos como também das entidades organizacionais. Feito isto, é então possível proceder-se à elaboração do plano de formação tendente à multiplicidade de interesses, objetivos e/ou necessidades. De facto, não basta realizar um inquérito com opções de formação pré-estabelecidas e, no fundo *'limitadoras'* que restringem e condicionam as escolhas dos indivíduos.

Neste sentido, uma vez que os procedimentos de análise de necessidades desenvolvidos no campo da formação estão intimamente relacionados com a preocupação de melhorar a eficácia das políticas e dos sistemas de formação e de assegurar a implicação dos indivíduos nos programas de reciclagem profissional em que se encontram envolvidos, o levantamento de necessidades não deve ser visto como “ [...] inventário daquilo que falta e que é necessário” ou mesmo “daquilo a que os indivíduos se devem obrigar para se adaptarem ao trabalho” (Correia, 1999: 11). Mais do que refletir sobre a eficácia ou a avaliação da formação, importa abordar toda a problemática e complexidade que todo o processo de gestão de formação apresenta desde o seu momento mais precoce- o levantamento e análise de necessidades.

Determinada a análise de necessidades em/de formação como o primeiro passo e/ou processo de um plano de formação na medida em que, se o levantamento de necessidades não for exigente, ponderado e rigoroso, o plano da formação estará suscetível a ficar aquém dos objetivos previamente definidos e/ou expectáveis o que implica ter conhecimento de alguns indicadores, como por exemplo, “o conhecimento da empresa, ou seja, o estado das coisas, passando de seguida para a identificação dos objectivos, a identificação das ações de formação, a selecção das acções de formação, a realização das acções e, finalmente a avaliação da formação.” (Sant-Sauver [1995], *cit.* Silva, Paulo [1998: 18]).

Além destes indicadores, consideramos importante atender a outros critérios fulcrais, sendo eles a análise de funções, a avaliação do desempenho e, ainda, o papel da Gestão de Recursos Humanos. Relativamente à primeira- a análise de funções-, é conhecimento relativamente ao ‘manual de funções’ que contém a descrição dos procedimentos e/ou etapas das diversas funções laborais para, então, identificar o que o

indivíduo não faz e perceber o porquê de não o fazer se está estipulado no manual de funções. De seguida, a avaliação é uma das etapas mais importantes porque permite identificar as lacunas no desempenho dos trabalhadores e se essas lacunas podem ser colmatadas pela formação ou não. Por fim, saliento a importância do papel da GRH em atender não só ao planeamento, ao recrutamento e à seleção de RH como também em averiguar a efetiva progressão de carreira porque se, efetivamente, houver regressão de carreira isso pode significar a necessidade de criar um Plano de Formação.

2.4.1. Levantamento de necessidades de Formação

2.4.1.1. Definição concetual

Podendo encarar as necessidades como carências, discrepâncias e/ou como expetativas para superar alguma lacuna, deficiência ou problema, para ter conhecimento das necessidades dos indivíduos, pode e deve-se questioná-los e/ou observá-los de forma direta e/ou, então, confrontá-los e solicitar a indicação dos seus gostos e /ou expetativas quanto ao que pretendem ser ou ter para se sentirem realizados, de modo a favorecer a expressão de determinadas “necessidades” que são dadas sob diversas formas (desejos, expetativas, lacunas, problemas). No entanto, por um lado, questionar não é tarefa fácil porque muitos sujeitos não têm este autoconhecimento das suas necessidades e criam resistências.

2.4.1.2. Levantamento de Necessidades *de* Formação e/ou Levantamento de Necessidades *em* Formação

Um ponto-chave a salientar é a diferenciação entre o levantamento de necessidades *de* formação do levantamento de necessidades *em* formação. Relativamente ao primeiro- o levantamento de necessidades *de* formação-, as pessoas expressam as suas necessidades de formação e, de seguida, é elaborado o plano de formação de acordo com essas necessidades. Este enquadra a perspetiva positivista na medida em que as carências são efetivas e as necessidades objetivas pois identificaram as necessidades. Por outro lado, no que concerne ao levantamento de necessidades *em* formação, este é realizado durante o processo de formação. Ou seja, dá-se uma desocultação das necessidades dos indivíduos porque, por vezes, acontece que o sujeito não apresenta consciência das suas necessidades e só em processo de formação é que será possível a sua identificação e/ou desocultação.

2.4.1.3. Processo de Levantamento de necessidades: Perspetivas ²⁷

Uma vez que o processo de levantamento de necessidades pode assentar em duas grandes perspetivas (Correia *et al.*, 1999), por um lado a *perspetiva positivista* e, por outro, a *perspetiva construtivista*, pelo que começaremos por fazer a explanação da primeira - a perspetiva positivista ou/tradicional.

Na perspetiva *positivista* - esta adotada pela PME Alfa S.A.-, a análise de necessidades recai num processo de identificação de carências de competências para o trabalho, com recurso a instrumentos de recolha ‘objetivos’, mais especificamente inquéritos, escalas, incidentes, análise de desempenho, entre outros. Segundo esta perspetiva, “as necessidades de formação são encaradas como dimensões objetivas e captáveis mediante a observação externa, ou seja, são necessidades ‘identificáveis’, técnicas, indispensáveis e concretas, por estarem correlacionadas a uma dimensão específica do trabalho” (Correia *et al.*, 1999). Em suma, pressupõe-se que as necessidades são facilmente identificáveis e quantificáveis. Por este motivo, isto é, por se partir do princípio que as necessidades são mensuráveis e objetivas, não há subjetividades. Além disto, no que concerne às relações de poder, na perspetiva positivista, quem tem o poder é quem decide, isto é, o gestor e/ou diretor da empresa e/ou o gestor da formação. “Os técnicos são despojados de poder porque os inquéritos que são realizados só têm como objetivo legitimar o trabalho” (*ibidem*) porque, na realidade, a formação já está previamente legitimada.

Concluindo, tenho como objetivo superar carências de formação, e não o de constituir uma estratégia de desenvolvimento, a perspetiva positivista baseia-se numa racionalidade tecnocrática e economicista pelo que visa produzir indivíduos tecnicamente qualificados para o posto de trabalho, ou seja, produzir ‘domesticação’ e instrumentalização dos sujeitos.

Por outro lado, na *perspetiva construtivista*, a análise de necessidades pode ser um processo participado e partilhado, com vista à negociação de interesses e desejos e à articulação dos objetivos individuais com os organizacionais. Nesta perspetiva, “a identificação e/ou descoberta das necessidades sucede-se mediante a animação e/ou reflexão-ação-avaliação, uma vez que as mesmas não são prévias e nem sempre os indivíduos têm consciência daquilo que precisam” (*ibidem*). Por outras palavras, é

²⁷ CORREIA, J. (ORG.); Lopes, A. & Matos, M. (1999). *Formação de Professores: da racionalidade instrumental à acção comunicacional*. Porto: Edições ASA.

durante o próprio processo de formação que se desocultam as necessidades. Neste caso, é nos processos de formação e/ou momentos de reflexão e/ou trabalho de grupo que as pessoas identificam aquilo que precisam (necessidades em formação) e, a partir daí, “são elaborados novos planos de formação” (*ibidem*). Em suma, sendo um processo fundado em objetivos de formação, com vista ao desenvolvimento dos indivíduos e à qualificação para a vida laboral e social, constitui uma perspectiva mais humanista.

Posto isto, percebe-se, portanto que, segundo a perspectiva *construtivista*, o processo de levantamento de necessidades deve assentar na articulação dos objetivos individuais e organizacionais tendo como base a recomposição das competências e papéis socio-organizacionais, fundada na valorização das dimensões da cidadania organizacional que apontam para o desenvolvimento de competências comunicacionais/relacionais e críticas. Consequentemente, isto contribui para emprenhar o processo formativo de dimensões críticas e transformadoras, capazes de mudar uma realidade que define os atores como carenciados o que permitirá uma tomada de consciência, motivação e domínio dos processos. Ou seja, revaloriza-se a intervenção dos sujeitos como atores do seu percurso.

Em suma, contrariamente à perspectiva *positivista*, a perspectiva *construtivista* visa a construção de identidades profissionais, a gestão de carreiras e o desenvolvimento dos Recursos Humanos. Além disto, apesar do poder não ser igualitário, os formandos têm margem de poder de decisão pelo que o papel do animador é o de auxiliar o formando na decisão conjunta, isto é, em diálogo vão chegar a consenso e determinar as necessidades de formação.

Desta forma, se a primeira perspectiva caracteriza-se pela problematização do processo de desenvolvimento global dos indivíduos e da sociedade, no quadro da chamada educação de adultos, em que se valoriza não só a análise da formação para o trabalho, mas também a formação para a cidadania e para a mudança social (Canário, 2000 & Finger, 2005), a segunda, fortemente devedora da teoria do capital humano, tem procurado problematizar, fundamentalmente, a importância da formação profissional no quadro do funcionamento dos sistemas económicos valorizando, por isso, o seu contributo para o desenvolvimento competitivo das organizações e dos países (Rodrigues, 1991; Cruz, 1998 & Meignant, 1999).

A nosso entender, os resultados são mais positivos e efetivos adotando uma *perspetiva construtivista*, tendo como base uma Educação *Problematizadora* de Paulo Freire (1975), na medida em que o processo de desocultação de necessidades é um

processo dinâmico pois todos os atores organizacionais contribuem. Há, portanto, partilha de poder e confronto entre os operacionais e as chefias. Este processo dinâmico proporciona o desenvolvimento individual e grupal. Esta perspetiva permite aos sujeitos a tomada de consciência, motivação e domínio dos processos formativos, valoriza a *cidadania organizacional* (Estevão, 2001) e apela ao desenvolvimento de competências comunicacionais e/ou relacionais e críticas.

2.5. A Avaliação

“De l’ensemble des pratiques d’analyse des besoins que nous regroupons dans ce mode, une opération privilégiée se dégage, qui est celle d’évaluation. Dans tous les cas, en effet, on voit intervenir explicitement dans le processus d’analyse des besoins une opération développée d’évaluation de la personne À former, que cette évaluation se fasse en termes de lacunes ou en termes de potentialités. Cette opération constitue le moment clé du processus, et les autres opérations lui sont subordonnées.” (Barbier & Lesne, 1986: 40)

Como já foi referido, no presente paradigma da Gestão de Recursos Humanos, os fatores competitivos preponderantes das empresas não são os recursos tecnológicos ou financeiros, nem mesmo os logísticos mas sim os sujeitos que a compõem. Cada vez mais tem-se vindo a constatar que quanto mais os colaboradores estiverem motivados e empenhados nas suas tarefas e/ou funções, o índice de produtividade será maior. Posto isto, consideramos que a avaliação constitui uma das etapas mais importantes na gestão dos recursos humanos porque apesar de, especificamente em Portugal, esta etapa ainda se apresentar de forma simbólica, esta permite identificar as lacunas no desempenho dos trabalhadores e se essas lacunas podem ser colmatadas pela formação ou não.

A avaliação foi suficientemente abrangente? Foram obtidos dados suficientes (...)? Podem ser tomadas decisões com base nas avaliações? (...) Os dados foram apresentados de forma clara e compreensível? Os resultados foram válidos? A avaliação foi realizada de modo adequado? Os participantes foram implicados?” (Barreira, 2010: 89). Estas são, nada mais, nada menos do que, as questões a colocar em qualquer processo avaliativo.

A avaliação é um processo fundamental no decurso de qualquer projeto e/ou ação de formação porque, por um lado, permite analisar os objetivos e se, efetivamente, eles estão a ser cumpridos ou não e, por outro, permite definir ou redefinir as decisões tomadas ao longo da sua prossecução. Ou seja, a avaliação “permite conhecer não só os resultados do trabalho e dos investimentos realizados, mas também melhorar alguns dos pressupostos

e dos procedimentos utilizados” (Arroteia, 2008: 49), permitindo aprimorar “o desempenho do sistema, no seu conjunto, e a ação dos seus atores, em particular” (*ibidem*).

2.5.1. Modelos Avaliativos

Para abordar as questões mais teóricas acima mencionadas, é relevante analisar alguns modelos de avaliação pelo que questionamos: O que é um “modelo”? Para que é necessário um “modelo” quando se trata de avaliar? Avaliar é uma questão de “modelos” ou de “modelização”?

Respondendo a estas questões, um modelo de avaliação consiste numa “conceção, uma perspetiva ou um método de fazer avaliação” (Scriven, 1981, *cit.* Fernandes, 2010: 80). Segundo Hadji, um modelo de avaliação “articula intenções atinentes à atividade da própria avaliação (para que serve avaliar?) e às intenções respeitantes à sua prática social (para que serve a avaliação?)” (Hadji [1994: 150], *cit.* Fernandes [2010: 80]). Por outras palavras, um modelo é uma noção que pressupõe uma relação entre a teoria (representação) e a realidade empírica (realidade).

De facto, na avaliação, um modelo permite construir um conjunto de hipóteses de trabalho, a partir das quais se pode desenvolver a elaboração dos instrumentos de recolha de dados. Ou seja, assume um papel heurístico, fornecendo configurações possíveis para a inteligibilidade do real e legitima cientificamente o tratamento das informações recolhidas, conferindo rigor aos juízos avaliativos: sem um modelo, avaliação é subjetiva e arbitrária (Machado, 2007).

Quanto à última questão - Avaliar é uma questão de “modelos” ou de “modelização”?, ao contrário do “modelo”, a “modelização” constitui um procedimento ativo, aplicado na preparação de uma avaliação precisa e local (Lopez & Figari, 2012). Ou seja, a “modelização” pressupõe uma pluralidade de modelos e de métodos de modelização, segundo uma “postura ativa” que visa construir um modelo apto a dar conta de uma situação de avaliação particular (Figari, 2012). Assim, a “modelização” responde ao carácter contingente, único e efémero das situações de avaliação, evitando a “postura passiva” de utilizar um único modelo determinado.

a) Exemplos de modelos de avaliação²⁸

É premente enumerar alguns exemplos de modelos de avaliação que considero agregadores de dimensões deveras importantes e pertinentes na escolha do método a adotar, sendo eles:

- O modelo de Stufflebeam (1983), que tem como intuito produzir informação útil é orientada para a tomada de decisões e apresenta uma perspectiva global da avaliação, traduzindo-se no modelo CIPP, isto é, “Contexto, *Inputs* da formação, Processo Formativo, Produtos resultantes da formação (Instituto para a Qualidade e Formação, 2006); Primeiramente, a avaliação de contexto tem por objetivo definir: a) o cenário institucional, b) a problemática que se tornará foco de trabalho, c) avaliar as necessidades, e) possibilidades de satisfazer as necessidades.”. Para cada momento desses descritos, há decisões a serem tomadas, daí a necessidade de tipos específicos de avaliação para atender as singularidades de cada etapa.

Assim, a avaliação objetiva diagnosticar os problemas que estão na base das necessidades e por julgar se os objetivos indicados são satisfatoriamente coerentes com as necessidades avaliadas e com o contexto em que se está a desenvolver. É uma avaliação voltada para melhorar a qualidade de cada etapa do projeto e não para classificá-lo.

De seguida, a avaliação de entrada objetiva identificar e avaliar potencialidade do sistema, o planeamento e as suas estratégias, inclusive as alternativas para dar conta dos objetivos proposto pelo projeto.

Por fim, enquanto a avaliação de processo visa pontar as falhas de planeamento, de estratégia e de intencionalidade durante o percurso de execução do projeto para fazer os ajustes necessários (tomada de decisão) para alcançar a qualidade esperada; a avaliação de produto visa fazer um apanhado panorâmico do processo avaliativo, revisando as informações geradas nas avaliações anteriores em função do produto previsto.

- O modelo ICP de Figari (1996). Primeiramente – o Induzido-, ao nível das lógicas de gestão pressupõe a elaboração de um projeto, isto é, gere-se o projeto. E “tendo uma função prognóstica, ou seja, ‘desenhando-se’ em função das necessidades, a sua sequencialidade temporal é antes e o contexto de análise assenta, sobretudo, a nível social, profissional e individual”. Já na fase do Construído, gere-se a aprendizagem pelo que a sua função de avaliação é de acompanhamento e monitorização, ou seja, avaliação formativa. Assim sendo, é feita durante e recai em contextos institucionais e estratégias

²⁸ Apontamentos da Unidade Curricular (U.C.) Avaliação e Financiamento da Formação lecionada pela Doutora Palmira Alves no ano letivo 2015/2016

de liberdade. Por fim, no Produzido, gere-se a avaliação. “A sua função é meramente sumativa e crítica pelo que é feita *à posteriori*. O contexto de análise recai sobre o pedagógico e os efeitos e resultados”. (Alves, 2009)

- O modelo de Hadji (1994), mais especificamente o Modelo de *avaliação plural, foca-se* num conjunto de oportunidades para a intervenção da avaliação. Hadji refere que, “no momento que antecede a ação de formação, recolhe-se informações sobre o formando de forma a articular o perfil individual e o perfil de formação (avaliação diagnóstica e/ou prognóstica)”. Durante e depois da formação também é necessário reajustar as decisões prévias, sendo que durante é centrado nos processos e nas atividades, constituindo-se, uma avaliação formativa ou *progressiva* e depois da formação é centrado nos produtos, resultando numa avaliação sumativa (Barreira, 2010: 60). As funções da avaliação são no sentido de orientar e adaptar a formação (antes da formação), regular e aperfeiçoar (durante a formação) e verificar e certificar (depois da formação). Assim, Hadji (1994) defende que “o ato de avaliar resulta de um conjunto de opções que o avaliador tem que tomar, no início, durante e no fim da ação de formação” (Alves, 2009)

- O modelo de avaliação de Brinkerhoff (1987), no qual se coloca uma “importância acrescida ao conhecimento do contexto de partida da formação bem como às dimensões/componentes de avaliação associadas ao processo formativo” (Alves, 2009: 29).

- O modelo Multinível de Kirkpatrick (1959), que tem como finalidade medir a qualidade da formação através da abordagem de quatro níveis: “a avaliação das reações, que se baseia na reação das emoções e opiniões dos participantes, a avaliação das aprendizagens, na qual se incide sobre a aquisição, desenvolvimento e aplicação dos saberes propostos no programa da formação, a avaliação dos comportamentos, centrando-se no impacto que a formação teve nos participantes e a avaliação dos resultados, focando-se sobre o impacto da formação na organização (Alves, 2009)”.

2.5.2. Fases da avaliação²⁹

Fruto da investigação levada a cabo no seguimento desta problemática, consideramos que a avaliação da Formação deve recair em cinco fases e/ou momentos.

Primeiramente a avaliação *ex-ante* e/ou diagnóstica-, para, primeiramente, aferir o nível de conhecimento (s) e/ou saber (es) do (s) indivíduo (s) e, em conformidade, proceder à correta distribuição pelas diversas ações de formação.

De seguida, a avaliação contínua formativa, realizada no final de cada temática, através de reuniões de grupo e/ou *focus group* e conversas informais, a fim de criar momentos de reflexão para verificar a aquisição dos conhecimentos.

Além disto, a *avaliação ex-post*, realizada através do método sumativo, é um dos momentos fulcrais na avaliação pois permite verificar o efetivo colmatar de carências.

Um quarto momento seria a avaliação da satisfação, novamente através do *focus group* e de inquéritos para avaliar a satisfação do formador e do formando. Posteriormente à recolha de dados, procede-se à análise das informações e/ou dados recolhidos, através da análise SWOT de forma a identificar as forças (*Strenghts*), fraquezas (*Weaknesses*), oportunidades (*Opportunities*) e problemas (*Threats*). Especificamente na administração empresarial, este instrumento é utilizado para recolha de dados importantes que caracterizam o ambiente interno (forças e fraquezas) e externo (oportunidades e ameaças) da empresa.

Por fim, a avaliação dos efeitos e dos *transfers* que deve ser realizada 6 meses após a formação, através da observação direta e de entrevistas às chefias, para comprovar se houve ou não transferência das novas aquisições e competências para a prática. Esta etapa da avaliação é uma etapa preponderante pelo que é imprescindível um acompanhamento desde o momento mais precoce, isto é, desde o início do levantamento de necessidades. Ou seja, comparar os níveis de produtividade e desempenho dos formandos antes e depois da formação para, então, aferir os efeitos e os *transfers* dos formandos e fazer um balanço dos conhecimentos e a sua aplicação no contexto laboral. Relativamente a este ponto, importa averiguar se os indivíduos têm condições para aplicar os seus ganhos formativos porque, muitas vezes, a organização pode não proporcionar condições para tal, isto é, dar liberdade e/ou manobra de liberdade.

Concluindo, “avaliar significa confrontar um conjunto de informações com um conjunto de critérios com o fim de tomar uma decisão.” (DeKetele & Roegiers (1993:46).

²⁹ ²⁹ Apontamentos da Unidade Curricular (U.C.) Avaliação e Financiamento da Formação lecionada pela Doutora Palmira Alves no ano letivo 2015/2016

CAPÍTULO III

3. Enquadramento metodológico do Estágio

- a) Apresentação e fundamentação da metodologia de intervenção e/ou investigação

3.1. Paradigma da Investigação

O conceito de paradigma deve-se ao historiador Thomas Kuhn que, na celebre obra *The Structure of Scientific Revolution* (1962), definiu-o como sendo, em primeiro lugar, o conjunto de crenças, valores, técnicas partilhadas pelos membros de uma dada comunidade científica e, em segundo, como um modelo para o “que” e para o “como” investigar num dado e definido contexto histórico/social.

Segundo Kuhn (1962: 192), citado por Marques, (2009: 288), a produção de conhecimento não é cumulativa e progressiva, mas fragmentada; assim, “(...) a transição [entre paradigmas] tem de ocorrer subitamente (embora não necessariamente num instante) ou então não ocorre jamais”. (Kuhn [1962: 192] citado por Marques [2009: 288]).

Segundo Morgado (2012: 26), todo o projeto investigativo rege-se segundo os pressupostos teórico-concetuais basilares de um paradigma específico pelo que o autor defende que os paradigmas “são mais formas de pensar ou modelos para a investigação que, quando se aplicam, podem conduzir ao desenvolvimento de teorias”.

Assim sendo, a eleição e definição do paradigma predominante no trabalho investigativo levado a cabo na entidade Alfa S.A. foi ao encontro da nossa finalidade: “na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores” (Sousa & Batista, 2011: 56) pelo que a nossa abordagem terá maior enfoque ao nível qualitativo. Também designado por hermenêutico, naturalista, qualitativo ou, mais recentemente, construtivista (Creswell [1994] *et al.*, *cit.* Coutinho [2014: 16]), este paradigma relativista atende às múltiplas realidades existentes nas construções mentais sociais e experiencialmente localizadas e inspira-se numa epistemologia subjetivista que valoriza o papel do construtor do conhecimento. Por conseguinte, o objetivo do paradigma passa por substituir as noções científicas de explicação, previsão e controlo (paradigma positivista) pelas de compreensão, significado e ação porque se pretende inserir na vida dos sujeitos “para saber como interpretam as diversas situações e que significado tem para eles” (Latorre *et al.*, 1996: 42).

Posto isto, com a presente investigação objetivamos compreender não só o social através da descrição dos factos e dos significados como também produzir novos conhecimentos sobre a realidade social e proceder a uma recolha meticulosa e cuidadosa para investigar, não o comportamento e/ou a sua frequência mas, as interações e situações. Assim sendo, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo. Uma vez que a pesquisa qualitativa procura compreender, de forma individualizada, o que se está a analisar e não a generalização populacional, procurando compreender o significado que os significados, acontecimentos e interações têm para as pessoas vulgares em situações particulares, o nosso objetivo primordial é o de analisar todo o processo de formação desde o seu momento mais precoce – o levantamento de necessidades.

Por sua vez, como a metodologia da investigação que se encontra na base da conceção de qualquer projeto educativo é a metodologia qualitativa – o que não significa que se excluam os métodos quantitativos-, estes são usados no tratamento mas não na recolha de dados.

Importa clarificar que enquanto o paradigma quantitativo e/ou positivista, tem como objetivo “a identificação e apresentação de dados, indicadores e tendências observáveis” (Sousa & Batista, 2011: 53) através da observação de dados mensuráveis e concretos, podendo ser entendido como “estabelecedor de comportamentos que podem ser medidos através de números” (Rodrigues, *et al.*, 2013: 12); a análise qualitativa é caracterizada por cinco grandes fatores: o ambiente natural e o investigador são, respetivamente, a fonte direta dos dados e o principal agente na recolha dos dados; os dados recolhidos são predominantemente descritivos; os investigadores dão maior enfoque ao processo e não tanto aos resultados; a análise dos dados é feita de forma indutiva; e, por fim, o investigador tem como maior objetivo compreender o significado que os atores sociais atribuem às suas experiências (Bogdan & Biklen, 1994).

Em jeito de conclusão, nas premissas da metodologia qualitativa incluem-se diversas orientações/ciências de base, entre os quais se situa a investigação-ação. Esta metodologia de trabalho foi apropriada por técnicos das organizações empresariais mas, posteriormente, foram transpostas para o âmbito das organizações educativas uma vez que assenta nos princípios da participação dos atores nos processos pedagógicos.

Em suma, a escolha da metodologia recaiu na metodologia qualitativa uma vez que acreditamos que devemos trabalhar por criar bases cujas metodologias sejam ativas

e participativas, nas quais se considere formas de comunicação, liderança, motivação e novas dinâmicas de grupo visto que a nossa atuação na entidade Alfa S.A., enquanto Técnica Superior de Educação e Mestre em Formação, Trabalho e Recursos Humanos implicou desenvolver competências e adquirir novos conhecimentos fruto de uma participação crítica e ativa na política e prática da mesma.

3.2. Metodologias

Segundo (Demo [1989] citado por Martins [2004: 291]), a “metodologia é entendida como o conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, indagando e questionando acerca de seus limites e possibilidades”.

“Metodologia”, “métodos” e “técnicas” são termos que surgem para designar as múltiplas formas que auxiliam o investigador na procura do conhecimento sendo importante fazer a diferenciação entre eles. Enquanto a metodologia pressupõe “...velar pelos métodos, assinalar os seus limites e alcance, clarificar e valorizar os seus princípios, procedimentos e estratégias mais adequadas para a investigação” (Latorre *et al.*, 1996: 87), ou seja, “refletir sobre os meios que demonstram o seu valor na prática” (Kaplan, 1998: 24); os métodos “constituem o caminho para chegar ao conhecimento científico, (sendo) o conjunto de procedimentos que servem de instrumentos para alcançar os fins da investigação (Bisquerra, 1989: 55)” e, por fim, as técnicas, segundo o mesmo autor, são “procedimentos de atuação” concretos e particulares, “meios auxiliares” do método, porque dentro de um método, que é sempre mais geral, pode utilizar-se diversas técnicas. Por outras palavras “...o método é o caminho e as técnicas o modo de percorrê-lo” (Latorre *et al.*, 1996: 876).

3.2.1. Métodos

Face ao método a ser utilizado, a escolha recaiu no método do Estudo do Caso. Este “ (...) tem sido definido como um «termo global para uma família de métodos de investigação que têm em comum concentrarem-se deliberadamente no estudo de um determinado caso» (Adelma *et al.*, [1977] *cit.* Judith Bell [1993: 23]). Tendo como objetivo a explicação e/ou compreensão do que lhe é específico e, de algum modo, determinado pelo próprio contexto, “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Bodgan & Biklen, 1994: 89).

Assim sendo, o estudo do caso interessa-se, sobretudo, pela interação de fatores e

acontecimentos e, «por vezes, apenas tomando em consideração um caso prático pode obter-se uma ideia completa da interacção.» (Nisbet & Watt, 1980: 5) pelo que no estudo do caso não se deve estudar um caso para compreender outros caso mas, pelo contrário, deve manter-se o carácter único e específico do caso e compreender apenas “o caso”. Ou seja, o objetivo é o explicar, descrever ou explorar uma determinada situação.

Apesar de a observação ter sido o método mais utilizado nesta abordagem, nenhum método será excluído. As técnicas de recolha de informação seleccionadas são aquelas que se adequam à tarefa pelo que consideramos que o estudo de caso é um modelo flexível no recurso a técnicas e “permite a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização” (Pardal & Correia, 1995: 23). Dito isto, percebe-se o porquê da escolha do método na medida em que poderemos recorrer a uma panóplia de técnicas, v.g., a entrevista, a observação direta, *focus group*, análise documental, entre outras.

Concluindo, tendo como objetivo e/ou finalidade aprofundar as competências ao nível da formação assim como ao nível dos Recursos Humanos, considero que a metodologia escolhida foi a mais eficaz e eficiente para concretizar os objetivos já enunciados.

3.3. Técnicas de Recolha de Informação

Como foi dito anteriormente, a investigação qualitativa recorre a diversas técnicas pelo que as seleccionadas para proceder à recolha de dados foram a entrevista, a observação, a análise documental, inquérito por questionário e pesquisa bibliográfica.

3.3.1. Entrevista

No que diz respeito à entrevista, uma vez que para conhecer necessidades das pessoas basta questioná-las diretamente, confrontando-as com o que são ou têm, a escolha desta técnica foi essencial pois consideramos que a forma mais eficaz para identificar problemas é a de questionar diretamente os atores sociais com questões abertas. Além disto, as entrevistas permitem uma interação direta e verbal onde podemos reconduzir a entrevista ao seu objetivo caso o entrevistado se desvie, evitando o estilo interrogativo, o que proporciona uma maior captação das perspetivas dos entrevistados. Por outras palavras, “os métodos de entrevista distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e interação humana” (Quivy & Campenhoudt, 1992:193). No entanto, apesar da técnica da entrevista ainda permitir um contacto direto entre o

investigador e o entrevistado, esta tem algumas limitações, como por exemplo, a parcialidade da resposta, possíveis incorreções devido à falta de memória e, por fim, o entrevistado dizer o que o entrevistador quer ouvir e/ou saber.

A entrevista pode ser levada a cabo apenas com um indivíduo ou então ser realizada para um grupo de pessoas “(...) originando o que se costuma designar na literatura por *Focus Group* (grupos de enfoque, grupos focais)” (Coutinho, 2014: 107). Esta técnica pressupõe uma discussão orientada pelo investigador a um grupo de, aproximadamente, 7 a 10 indivíduos, na qual se aposta nas interações, percepções e comportamentos que se geram e da qual resulta “informação qualitativa e pouco estruturada” (Schutt, 1999: 308).

Concluindo, apesar de esta técnica apresentar-se, por um lado, como uma mais-valia para explorar novas ideias, estudar a forma como os participantes interagem uns com os outros, sondar opiniões, por outro lado apresenta alguns pontos fracos. Referimo-nos, portanto, ao facto de haver a possibilidade de ser monopolizado por um ou dois participantes e ser suscetível de enviesamentos por parte do moderador.

Apesar de não termos tido a possibilidade de aplicar a entrevista, apresentamos a entrevista na nossa proposta.

3.3.2. Observação

Outra das técnicas predominantemente aplicada recaiu na observação. Enquanto as entrevistas, como Nisbet e Watt (1980: 13) salientam, fornecem dados importantes mas apenas a forma como as pessoas apreendem o que acontece e não o que realmente acontece, em muitos casos a observação direta é mais fiável do que aquilo que os indivíduos dizem. Em termos conceituais a observação é, então, uma técnica científica visto que é “planeada sistematicamente e passível de controlo, e tem como função produzir informação requerida pela (s) hipótese (s) de trabalho” (Pardal & Correia, 1995: 50).

Ainda no que diz respeito a esta técnica, a observação “é uma etapa imprescindível que torna possível a integibilização do real” (Serafini & Pacheco, 1990:2) porque como está perto do real é possível abranger os eventos em tempo real. Além disto, importa perceber o que se deve observar (comportamentos, reações, contextos, situações, eventos, entre outros.) e o porquê de observar (para definir com clareza o tipo de informação pertinente).

Por último, é crucial determinar como observar, i.e., qual a tipologia de observação. Existem dois tipos principais de observação – a participante e a não

participante. A participante é “a transferência do indivíduo total para uma experiência imaginativa e emocional na qual o investigador aprendeu a viver e a compreender o novo mundo” (Lacey, 1976: 65), ou seja, onde há diálogo e participação na vida das pessoas e a não participante, que é ‘silenciosa’ e não pressupõe qualquer tipo de interferência.

Contudo, a observação pode apresentar algumas limitações, nomeadamente, consumir muito tempo, existir o dilema da duplicidade de papéis e ainda a própria interpretação do investigador do que é observado uma vez que cada observador interpretará os acontecimentos significativos à sua maneira. Posto isto, quer a observação do investigador “ (...) seja participante ou não, o seu papel consiste em observar e registar da forma mais objectiva possível e em interpretar depois os dados recolhidos.” (Bell, 1993: 164).

No nosso entendimento, a observação foi a técnica mais constante e presente que nos possibilitou conhecer as políticas e práticas de GRH implementadas na Alfa S.A., especialmente no que diz respeito a todo o processo de análise e levantamento de necessidades de formação e todo o processo de gestão de formação, as interações entre os colaboradores da entidade e a participação dos mesmos nas diferentes tarefas.

3.3.3. Análise Documental

A análise documental foi outra técnica que adotamos no decorrer da investigação. No que tange à análise documental, esta técnica é um método de recolha de dados que consiste em identificar, verificar e examinar documentos com um objetivo específico. Permite, ainda, o acesso a fontes pertinentes, escritas ou não, podendo ser revista rapidamente. Em contrapartida, apesar de não acarretar grandes custos, pode acontecer o acesso aos documentos ser negado por razões de privacidade. O seu objetivo primordial é que o investigador esteja em contacto com tudo que foi escrito acerca de um determinado assunto.

Importa salientar que, no caso em particular da presente investigação, só estão em causa documentos escritos, tais como:

1. NP 4427 – Sistema de Gestão de Recursos Humanos (requisitos)
2. Manual de Acolhimento
3. Documentos de apresentação da Entidade
4. Manual de Gestão e Responsabilidade Empresarial – Manual de Qualidade da Atividade Formativa (Sistema de Gestão)

5. Sistema de Gestão de Recursos Humanos
6. Sistema de Gestão da Formação Profissional
7. Instrumentos de trabalho: procedimento de gestão; GF; LN e AD
8. Modelos dos documentos, instrumentos e registos dos processos de formação
9. Guião de competências
10. Manual do avaliado
11. Manual do avaliador
12. Matriz geral de objetivos
13. Formação PME – Gestão Pedagógica e Financeira (Dossiê Técnico-Pedagógico por Entidade Destinatária)
14. LUSA PME
15. COMPETE 2020
16. CNQ (Catalogo Nacional de Qualificações)
17. NORTE 2020 – Referencial de Análise de Mérito dos Projetos – SI2E (Aviso n.º Norte – M7 – 2017-14)
18. NORTE 2020 – Anexo ao referencial de análise de mérito dos projetos – SI2E: Metodologia de Avaliação do Enquadramento na estratégia de especialização inteligente da Região do Norte (RIS3)

3.3.4. Inquérito por Questionário

Por fim, de forma a dar continuidade à tipologia adotada pela Entidade de Estágio para avaliar a qualidade da formação na perspetiva dos formandos e dos formadores, utilizamos a técnica do Inquérito por Questionário que incide sobre atitudes, sentimentos, valores, opiniões ou informação factual envolvendo algumas perguntas. Uma vez que o inquérito por questionário é uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” (Gil, 1994: 124), este consiste em apresentar uma série de perguntas (que abrangem um tema de interesse para o investigador) a um conjunto de inquiridos sobre um determinado tema em relação à sua situação social, profissional e familiar, às suas opiniões, e ao seu nível de conhecimento sobre um problema ou acontecimento. Sem dúvida que esta técnica será crucial para obter informações de natureza muito diversa e medir variáveis como atitudes, perceções, opiniões. Além disso, consideramos que o facto de não acarretar custos quase nenhuns e ser de rápida obtenção de dados influenciou a

escolha da adoção desta técnica. No entanto, na construção do mesmo, consideramos ainda importante atender a três aspetos essenciais. Primeiro é importante serem curtos, segundo é crucial que a mesma pergunta tenha o mesmo significado para todos os participantes, ou seja, que as perguntas sejam claras e de compreensão simples e terceiro, aquando da construção do nosso inquérito, procurar ao máximo que as perguntas sejam o mais neutras possíveis, de forma a obter dos participantes as suas respostas mais leais.

Por fim, é essencial referir que, sendo a fase de recolha de dados uma fase fundamental para o decorrer de toda a investigação pois pressupõe um procedimento racional de toda a pesquisa empírica, este é crucial na escolha das técnicas de recolha e tratamento da informação adequadas e no controlo da sua utilização para os fins esperados.

Em suma, defendemos que todas as técnicas seleccionadas foram as mais indicadas para levar a cabo a investigação que nos propusemos na medida em que o nosso objetivo passa por observar, analisar documentos, recolher informação e ainda refletir, de forma individual e em grupo, com alguns membros do departamento para poder compreender o funcionamento do mesmo e, perceber de que forma são postas em prática as diversas práticas de gestão de recursos humanos e de que forma é realizada e planeada a formação e a sua avaliação.

3.4. Atividades desenvolvidas no decorrer do estágio

Tendo perdido a conta das atividades e/ou tarefas desenvolvidas com a finalidade de concretizar os objetivos que idealizamos, todas as atividades, sem execução, apresentadas de seguida contribuíram para o nosso desenvolvimento enquanto futura Mestre em Formação, Trabalho e Recursos Humanos. Adquirimos novas competências e ferramentas que serão fulcrais para o desempenho profissional e para o sucesso e alcance dos meus objetivos.

Para a concretização dos objetivos delineados até então foram desenvolvidas as seguintes atividades no âmbito da Formação e da GRH:

- a) Formação/Acolhimento
- b) Reuniões com a orientadora científica do estágio
- c) Contacto e reuniões com a acompanhante de estágio
- d) Análise dos documentos da entidade
- e) Pesquisa bibliográfica dos pressupostos teóricos concernentes às problemáticas em análise
- f) Observação (predominantemente não participante): quotidiano da entidade, reuniões com a equipa técnica da Alfa S.A., métodos de trabalho dos recursos humanos da entidade, etapas de criação de uma ação de formação
- g) Estudo nas políticas e práticas formativas
- h) Planeamento e estruturação de propostas de melhoria
- i) Criação de listas em Excel de Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) retiradas no Catalogo Nacional de Qualificações (CNQ) de quatro áreas em destaque: Comércio, Turismo, 3º setor e Indústria
- j) Organização, preparação e transporte dos materiais necessários para os eventos: Verificação de documentos, criação das pastas informativas para cada presente no evento, organização da sala do evento e do *coffee break*, receção no evento – preenchimento individual das folhas de presença e entrega dos crachás de identificação (oradores, entidades presentes e outros ouvintes); entrega de certificados a todos os presentes e entrega de lembranças aos oradores;
- k) Organização de UFCD, objetivos e programas no âmbito do projeto POISE (Formação para empregados e desempregados);
- l) Criação de brochuras dos cursos disponíveis, aquando da organização dos *kits*, a contemplar: objetivos; síntese programativa; destinatários; condições de acesso; duração; pontos de crédito; código e nível da UFCD; hora, data, local de

realização da formação; recursos (kit de formação, documentação de suporte à formação); avaliação (“aos/às formados/as aprovados/as será atribuído gratuitamente um certificado de qualificações)

- m) Organização de *kits* de formandos: Organização Documental (fichas de inscrição, contratos, brochuras dos respetivos cursos)
- n) Criação e organização de pastas de Ações de formação por empresa
- o) Criação de inquérito de satisfação (*Apêndice 1*)
- p) Criação de Inquérito por Questionário (*Apêndice 2*)
- q) Auxílio nas mais diversas tarefas organizacionais (inclusive atendimento telefónico)
- r) Criação de relatórios mensais (descrição das tarefas realizadas, sugestões de melhoria/novas tarefas)
- s) Colaboração em diferentes atividades com diferentes colegas de trabalho;
- t) Participação nos eventos organizados pela entidade em que auxiliamos nas seguintes tarefas:
 - Comunicação e divulgação do evento junto do seu público-alvo;
 - Gestão de inscrições, sistema de pagamento e controle de presenças em tempo real
 - Acolhimento, credenciação e acompanhamento
 - Conceção e produção de conteúdos informativos
 - Organização de espaços e sua decoração
 - Assessoria de Imprensa e relações com os *media*
 - Emissão de certificados
 - Sistemas audiovisuais e recolha de imagem (fotografia/vídeo)
- u) Redação da dissertação

a) Cronograma de atividades desenvolvidas no estágio

Quadro nº8. Cronograma de atividades desenvolvidas em contexto de estágio

| Atividades | <i>Outubro</i> | <i>Novembro</i> | <i>Dezembro</i> | <i>Janeiro</i> | <i>Fevereiro</i> | <i>Março</i> | <i>Abril</i> | <i>Maio</i> | <i>Junho</i> | <i>Julho</i> | <i>Agosto</i> | <i>Setembro</i> | <i>Outubro</i> | <i>Novembro</i> | <i>Dezembro</i> | <i>Janeiro</i> |
|------------|----------------|-----------------|-----------------|----------------|------------------|--------------|--------------|-------------|--------------|--------------|---------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|----------------|
| a) | | | | | | | | | | | | | | | | |
| b) | | | | | | | | | | | | | | | | |
| c) | | | | | | | | | | | | | | | | |
| d) | | | | | | | | | | | | | | | | |
| e) | | | | | | | | | | | | | | | | |
| f) | | | | | | | | | | | | | | | | |
| g) | | | | | | | | | | | | | | | | |
| h) | | | | | | | | | | | | | | | | |
| i) | | | | | | | | | | | | | | | | |
| j) | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| <i>k)</i> | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>l)</i> | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>m)</i> | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>n)</i> | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>o)</i> | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>p)</i> | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>q)</i> | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>r)</i> | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>s)</i> | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>t)</i> | | | | | | | | | | | | | | | | |

CAPÍTULO IV

4. Apresentação e Discussão da investigação/Intervenção

4.1. Levantamento de necessidades em contexto de estágio

4.1.1. Descrição da (s) política (s) e prática (s) de formação na PME Alfa S.A.

Neste capítulo, iremos debruçar-nos sobre a análise e estudo aprofundado das temáticas relevantes para a análise crítica da problemática - formação, levantamento de necessidades e démarches no seio empresarial-, que nos propusemos investigar e, posteriormente, intervir, encontramos-nos, agora, no capítulo no qual, com recurso a citações e investigações feitas faremos a descrição crítica das políticas e metodologias implementadas na mesma.

“No atual contexto de globalização, a pressão da competitividade é talvez o fato que maior influência exerce sobre a evolução concetual e o conteúdo das práticas de GRH. Que preocupações revelam os profissionais portugueses sobre a forma como evolui e se adapta às tensões e dilemas com que a GRH é confrontada de forma crescente e se repercute na expressão e tendências de exercício de atividade de gestor de recursos humanos?” (Ferreira *et al.*, 2015:47)

Numa sociedade deveras pressionada pela necessidade urgente de criar uma comunidade global e principalmente de um trabalhador capaz de adquirir grandes (e até mesmo exorbitantes) quantidades de informações para aumentar os valores de produtividade, surge então a expressão formação profissional pelo que urge perguntar:

“De que falamos quando utilizamos a expressão formação profissional? Uma análise de múltiplas definições do que é formação profissional revela um conjunto de elementos comuns, os quais sistematizam a diversidade de definições numa conceção da formação profissional como a) um processo intencional, b) planeado e desenhado de forma sistemática, c) para transmitir conhecimentos, técnicas e normas, d) visando modificar os comportamentos em situação de trabalho e e) melhorar o desempenho individual e a eficácia organizacional. Contudo, tais características são insuficientes para dar conta das implicações que fatores como o trabalho realizado, o contexto de realização do mesmo, o resultado do sistema educativo e até mesmo os ideais de vida de cada ser humano apresentam na definição dos modelos formativos em contexto de trabalho.” (Ferreira *et al.*, 2015: 54)”.

No decorrer do Estágio desenvolvido na PME Alfa S.A., ficamos a conhecer a sua realidade e cultura organizacional, mais especificamente as políticas e práticas ao nível da GRH e da GF, mais especificamente os processos de diagnóstico de levantamento de necessidades de formação que, no fundo, constituíram as dimensões de investigação e intervenção do nosso estudo.

a) Políticas de Levantamento de necessidades de formação da Alfa S.A.

O objetivo nesta etapa da presente tese recai na definição do referencial metodológico do diagnóstico de necessidades de formação promovido pela entidade onde foi desenvolvido o estágio - Alfa S.A., especificamente de produtos de formação profissional incluindo TEL (aprendizagem enriquecida por tecnologia), aplicável a toda a atividade de formação profissional.

De acordo com os documentos disponibilizados pela entidade Alfa S.A., o diagnóstico de necessidades de formação “é uma importante ferramenta de gestão para as empresas que apostam no desenvolvimento das competências dos seus colaboradores.”. Sendo uma fase preponderante à qualidade de qualquer intervenção formativa, a entidade Alfa S.A. centra-se na definição de um referencial metodológico que permite conciliar os seguintes aspetos:

- “- O desenvolvimento de uma dinâmica de antecipação de acontecimentos que podem conduzir a uma visão prospetiva da realidade e a uma ação planeada e concertada assente num conhecimento ativo;
- A experiência de trabalho acumulada ao longo dos anos com as técnicas mais adequadas à natureza, à dimensão e aos condicionalismos das pequenas e médias empresas que a entidade melhor sabe utilizar e que foram já validadas por outras entidades que atual na área da formação profissional.”.³⁰

Por outras palavras, a Alfa S.A. implementa uma metodologia de planeamento integrado que consiste num diagnóstico de necessidades de formação interligado e articulado com as restantes fases do ciclo da formação, ou seja, com a conceção, com o desenvolvimento e inovação de produtos de formação, com o planeamento e organização das ações de formação, com a execução e acompanhamento de ações de formação, com a avaliação e/ou certificação das aprendizagens e, por fim, com a avaliação da formação. Assim sendo, tendo como pressupostos uma investigação-ação que alia o estudo à intervenção, a Alfa S.A. definiu os seguintes princípios de aplicação:

- “- A participação ativa dos elementos da empresa (dirigentes e colaboradores) em todas as fases do diagnóstico de necessidades de formação como uma forma de aceder a diversidade da visão dos factos e à solução dos problemas e a uma análise comum e negociada da realidade, bem como à co-responsabilização para as medidas adotadas e o atingimento de resultados;
- a orientação por objetivos que, para eles desempenharem um papel de orientadores para metas projetadas no tempo, funcionam como impulsionadores da ação e fator de coesão dos diversos elementos envolvidos;

³⁰ Retirado da documentação facultada pela entidade Alfa S.A.

- o planeamento das atividades para a previsão de recursos e para a antecipação de possíveis constrangimentos;
- e a utilização de dados reais e concretos de forma a serem justificadas as medidas propostas e implementadas.”³¹

Os documentos associados ao processo de diagnóstico de necessidades são fundamentalmente cinco: as orientações da DGERT com o “Guia da certificação de entidades formadores- Sistema e Requisitos de Certificação”, versão 2.11; os requisitos relativos à formação das Normas NP EN ISSO 9001:2008, ISO 14001: 2004, NP 4397:2008, NP 4427:2004 e NP 4512:2012; a Moldura legislativa que regula a formação profissional financiada e não financiada; os procedimentos, instruções de trabalho, guias de orientação para formadores/as de várias tipologias de formação, regulamentos do/a formador/a e do formando/a definidos pela Alfa S.A. para a formação *intra e inter* nas várias tipologias de formação; E, por último, a experiência de trabalho acumuladas com os metodologias e as técnicas que a entidade melhor sabe utilizar e que foram já validadas por outras entidades que atual na área da formação profissional.

Relativamente às aplicações informáticas associadas, a Alfa S.A. utiliza predominantemente quatro aplicações presentes no seguinte quadro nº8 intitulado “Aplicações informáticas da PME Alfa S.A.”.

Quadro nº9. Aplicações informáticas da PME Alfa S.A.

| | |
|--------------------------------|--|
| <i>Training Server</i> | Plataforma de gestão da formação de toda a informação dos produtos de formação e dos/as utilizadores/as (colaboradores/as Alfa S.A., formadores/as, formandos/as, tutores/as e clientes) |
| <i>Plataforma de Elearning</i> | Plataforma de formação <i>elearning</i> para a gestão de formação e de conteúdos formativos |
| <i>SharePoint</i> | Ferramenta de colaboração de gestão documental e de gestão de tarefas |
| <i>CRM</i> | Software para organização e categorização de produtos de formação e armazenamento da informação do contacto (utilizador/a ou formando/a) |

Fonte: Quadro adaptado a partir de documentação disponibilizada pela entidade Alfa S.A.

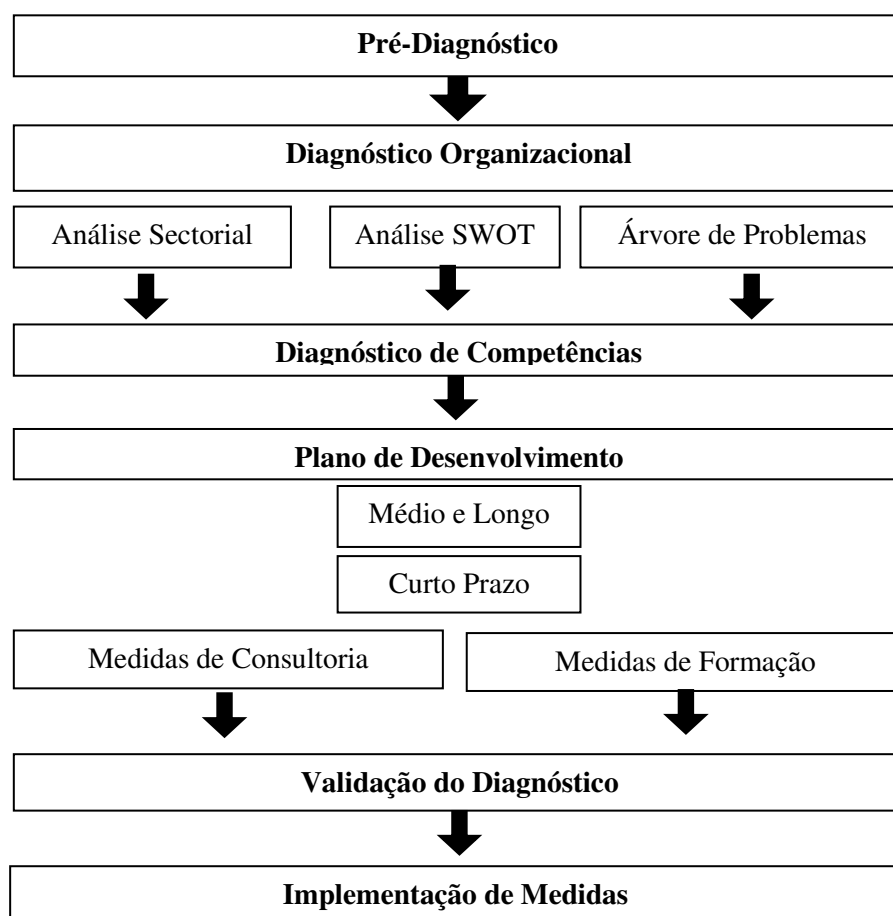
³¹ Retirado da documentação disponibilizada pela entidade Alfa S.A.

A entidade Alfa S.A. trabalha, predominantemente, com quatro aplicações informáticas, sendo elas a plataforma de gestão da formação dos produtos de formação e dos utilizadores – *Training Server*; a plataforma de formação *elearning* para a gestão da formação e de conteúdos formativos- *Plataforma de Elearning*; uma ferramenta de colaboração de gestão documental e de gestão de tarefas – *SharePoint*-; e, ainda, o *software* para a organização e categorização de produtos de formação e armazenamento da informação do utilizador – *CRM*.

Esquema Metodológico

De forma a dar a conhecer o LN levado a cabo pela entidade Alfa S.A. onde decorreu o estágio, adaptamos as informações retiradas dos documentos disponibilizados pela mesma e, de forma a apresentar, o mais sistemático e perceptível possível, criamos quatro quadros ilustrativos das fases do processo de LN da entidade. Em primeiro lugar, apresentamos o esquema geral da metodologia de LNF, o qual é composto por seis fases:

Figura nº5. Esquema Geral da Metodologia de LNF da PME Alfa S.A.



Fonte: Documentação disponibilizada pela entidade Alfa S.A.

Partindo do esquema geral da metodologia de LNF implementado pela PME Alfa S.A. iremos proceder à explicação das quatro fases segundo a documentação disponibilizada pela entidade.

1ª Fase: Pré-Diagnóstico

Esta fase compreende à elaboração de um pré-diagnóstico de necessidades de formação e na escolha de uma abordagem estratégica a desenvolver cujos objetivos, atividades possíveis a realizar, fontes de informação, intervenientes, técnicas de recolha de informação, documentos associados, responsável e prazo apresentamos em forma de quadro síntese adaptado pela estagiária a partir da documentação disponibilizada pela entidade Alfa S.A.:

Quadro nº10. Síntese - Fase de Pré-Diagnóstico do LNF ³²

| | |
|---|---|
| Objetivos | A entidade Alfa S.A. tem como dois grandes objetivos chave: a análise do contexto de partida de um pedido expresso por uma empresa e/ou organização cliente e a escolha da abordagem estratégica a desenvolver. |
| Atividades possíveis de realizar | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender as razões que deram à origem ao pedido – aferir o tipo de pedido em presença- e delimitar o (s) problema (s) que está na base do pedido da empresa; ▪ Definir os objetivos da intervenção; ▪ Iniciar a identificação de ligações causais entre os problemas; ▪ Delimitar a área de intervenção – toda a empresa/organização ou determinado (s) departamento (s) ou grupo profissional ou equipa de trabalho; ▪ Identificar fontes de informação informadores privilegiados, documentação existente na empresa e sobre a empresa, documentação sectorial, literatura teórica, dados estatísticos; ▪ Caracterizar o (s) contexto (s) organizacional (ais); |

³² Quadro adaptado pela estagiária a partir da documentação disponibilizada pela entidade Alfa S.A.

| | |
|-----------------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Escolher a abordagem estratégica a desenvolver com a definição das diferentes fases do processo de diagnóstico a implementar e das técnicas de recolha de informação mais adequadas aos objetivos e às características da intervenção; ▪ Definir a equipa de colabores/as da entidade que vai assegurar a realização das varias atividades do processo de diagnostico, indicando o/a responsável por cada tarefa; ▪ Elaborar o plano de execução da intervenção com calendarização das tarefas a realizar e os recursos humanos a mobilizar; ▪ Identificar os cursos materiais a mobilizar/afetar para cada tarefa; ▪ Identificar, caracterizar e implicar os diferentes elementos da empresa que direta e indiretamente podem assumir um papel importante no processo de diagnóstico e na intervenção; ▪ Verificar se o contexto organizacional é facilitador da intervenção ▪ Verificar se a empresa investe, de forma sustentada, na execução de planos internos de formação; ▪ Sinalizar fatores críticos e os fatores de sucesso da intervenção; ▪ Documentar os requisitos especificados e os não declarados pelo cliente. |
| Fontes de informação | A entidade Alfa S.A. tem como fontes de informação a solicitação e exigência (s) do cliente; os planos de ação para a concretização da política, dos objetivos e metas da organização e, ainda, os documentos que definem exigências estatutarias e regulamentares associadas ao produto de formação. |
| Intervenientes | Os sujeitos ativos no processo de diagnóstico de necessidades são o Técnico de formação, Consultor/a (s), Dirigente (s) da empresa e Informadores privilegiados da empresa/organização a identificar. |

| | |
|--|--|
| Técnicas de recolha de informação | As técnicas aplicadas pela Alfa S.A. recaem nas entrevistas semiestruturadas e na recolha de documentos. |
| Documentos associados | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Plano de execução e controlo de intervenção |
| Responsável | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Técnico de formação ▪ Consultor/a |
| Prazo | Dependendo das características do pré-diagnóstico a realizar, até duas semanas após o início da intervenção. |

Fonte: Quadro adaptado pela estagiária a partir da documentação disponibilizada pela entidade Alfa S.A.

2ª Fase: Diagnóstico Organizacional

Já a segunda fase compreende a elaboração de um diagnóstico organizacional cujos objetivos, atividades possíveis a realizar, fontes de informação, intervenientes, técnicas de recolha de informação, documentos associados, responsável e prazo apresentamos em forma de quadro síntese adaptado pela estagiária a partir da documentação disponibilizada pela entidade Alfa S.A.

Quadro nº11. Síntese - Fase de Diagnóstico Organizacional³³

| | |
|---|--|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none">▪ Analisar a empresa/organização e os seus mercados▪ Obter um conjunto de problemas para definir medidas que os reduza. |
| Atividades possíveis de realizar | <p>O diagnóstico está diretamente dependente das informações recolhidas e das decisões tomadas na fase de pré-diagnóstico, e os procedimentos metodológicos devem ser adaptados à medida de cada caso.</p> <p>Em termos gerais, preconiza-se a articulação de técnicas como a análise sectorial, a análise SWOT e a árvore de problemas.</p> <p>Apesar de apresentarem objetivos distintos são complementares para a análise de uma empresa/organização e para a identificação dos problemas que a afetam.</p> |
| | <p>Análise Setorial</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Elaborar uma panorâmica sobre as suas características mais importantes do setor de atividade da empresa (o estágio de desenvolvimento, perspetivas de crescimento, atratividade, tipo de competidores, dimensão atual e dinamismo) |
| | <p>Análise SWOT pressupõe:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Elaborar uma breve resenha da evolução da empresa;▪ Descrever o negócio da empresa, identificando os produtos e/ou serviços produzidos e/ou comercializados |

³³ Quadro adaptado pela estagiária a partir da documentação disponibilizada pela entidade Alfa S.A.

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaborar uma síntese da situação atual evidenciando as Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças de uma empresa |
| | <p>Árvore de Problemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar, qualificar e dimensionar os problemas da empresa, ou de parte dela, seja a nível interno, seja a nível da sua relação com o mercado em contextos organizacionais em que não existem indicadores de gestão ▪ Elaborar o levantamento de problemas ▪ Construir a árvore de problemas ▪ Validar a Árvore de problemas com a empresa |
| Fontes de informação | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos de análise sectorial ▪ Documentos da empresa ▪ Planos de ação para a concretização da política, dos objetivos e metas da organização |
| Intervenientes | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Técnico de formação ▪ Consultor/a (s) ▪ Dirigente (s) da empresa ▪ Informadores privilegiados da empresa/organização a identificar |
| Técnicas de recolha de informação | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Análise sectorial ▪ Análise SWOT: entrevistas sem estruturadas e recolha de documentos; árvore de problemas: <i>focus group</i>, brainstorming, ▪ Técnicas de visualização de informação |
| Documentos associados | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ficha “análise SWOT” ▪ Ficha “levantamento de problemas e causas” ▪ Ficha “árvore de problemas” |
| Responsável | Técnico de formação e consultor/a |
| Prazo | Dependendo das características do diagnóstico organizacional a realizar, até duas semanas após o início da intervenção. |

Fonte: Quadro adaptado pela estagiária a partir da documentação disponibilizada pela entidade Alfa S.A.

3ª Fase: Diagnóstico de competências

Com a terceira fase de diagnóstico, a Alfa pretende, ainda, a elaboração de um diagnóstico de competências cujos objetivos, atividades possíveis a realizar, fontes de informação, intervenientes, técnicas de recolha de informação, documentos associados, responsável e prazo apresentamos em forma de quadro síntese adaptado pela estagiária a partir da documentação disponibilizada pela entidade Alfa S.A., sendo eles:

Quadro nº12. Síntese Esquema Metodológico - Fase de Diagnóstico de Competências³⁴

| | |
|---|---|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none">▪ Analisar o conteúdo funcional de uma profissão▪ Sinalizar competências a desenvolver, por referência a um determinado contexto de desempenho▪ Identificar o valor crítico das competências em termos da sua importância e complexidade |
| Atividades possíveis de realizar | <p>Análise do conteúdo funcional de uma profissão:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Sinalizar da(s) profissão(ões) a analisar▪ Inventariar o(s) perfil(is) de competências existentes para a(s) profissão(ões) em causa existentes na empresa▪ Constituir grupo de trabalho a partir da identificação dos/as colaboradores/as em causa existentes na empresa▪ Constitui grupo de trabalho a partir da identificação dos/as colaboradores/as que desempenham a profissão, chefias diretas e outros/as colaboradores/as que conhecem o processo produtivo e que conseguem contribuir para a resolução dos problemas identificados▪ Detalhar o processo produtivo da(s) profissão(ões) em causa▪ Elaborar matriz de operações e tarefas▪ Se existir perfil de competências para a profissão: compará-lo com a matriz de operações e tarefas▪ Se não existir perfil de competências para a profissão: elaborar. |

³⁴ Quadro adaptado pela estagiária a partir da documentação disponibilizada pela entidade Alfa S.A.

| | |
|--|--|
| | <p>Identificação do valor crítico de competências:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estimar o valor crítico associado a cada operação em termos de importância, dificuldade e complexidade ▪ Definir o perfil de entrada do/a potencial formando/a |
| | <p>Análise do indivíduo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar os vários titulares da situação de trabalho que dominam o perfil de competências elaborado ▪ Definir prioridades de ação através da identificação das suas necessidades mais prementes |
| Fontes de informação | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos da empresa |
| Intervenientes | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Técnico de formação ▪ Consultor/a (s) ▪ Colabores/as da entidade a identificar: titulares da profissão, chefias diretas e responsáveis pelos RH |
| Técnicas de recolha de informação | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Recolha de documentos ▪ Entrevistas semiestruturadas ▪ <i>Focus group</i> ▪ Técnicas de visualização de informação |
| Documentos associados | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Matriz de operações, atividades e tarefas ▪ Ficha “perfil funcional” ▪ Definição de competências e objetivos de formação |
| Responsável | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Técnico de formação ▪ Consultor/a |
| Prazo | Dependendo das características do diagnóstico de competências a realizar, até duas semanas após o início da intervenção. |

Fonte: Quadro adaptado pela estagiária a partir da documentação disponibilizada pela entidade Alfa S.A.

4ª Fase: Plano de Desenvolvimento

Por fim, a elaboração de um plano de desenvolvimento representa objetivos, atividades possíveis a realizar, fontes de informação, intervenientes, técnicas de recolha de informação, documentos associados, responsável e prazo que apresentamos em forma de quadro síntese adaptado pela estagiária a partir da documentação disponibilizada pela entidade Alfa S.A.:

Quadro nº13. Síntese - Fase de Desenvolvimento³⁵

| | |
|--|--|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none">▪ Definir medidas resolutivas para os problemas diagnosticados▪ Estabelecer um quadro de medidas resolutivas▪ Definir um cronograma de execução das medidas a implementar |
| Atividades possíveis a realizar | <ul style="list-style-type: none">▪ Analisar e cruzar a informação recolhida no diagnóstico organizacional e de competências▪ Identificar as medidas resolutivas dos problemas diagnosticados▪ Categorizar as medidas em medidas consultoria e medidas de formação▪ Construir matriz de planeamento▪ Construir gráfico de <i>Gantt</i> com proposta de calendarização de atividades a desenvolver▪ Redigir o relatório de diagnóstico de necessidades de formação▪ Validar o diagnóstico de necessidades de formação▪ Decidir sobre a implementação de medidas/ ações de formação |
| Fontes de informação | <ul style="list-style-type: none">▪ Documentos da empresa |
| Intervenientes | <ul style="list-style-type: none">▪ Técnico de formação e Consultor/a (s) |
| | <ul style="list-style-type: none">▪ Recolha de documentos |

³⁵ Adaptado da documentação disponibilizada pela entidade Alfa S.A.

| | |
|--|---|
| Técnicas de recolha de informação | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Técnicas de visualização de informação |
| Documentos associados | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quadro de medidas ▪ Matiz de planeamento ▪ Gráfico de <i>Gantt</i> (Calendarização das Atividades) ▪ Relatório “Diagnóstico de Necessidades de Formação” |
| Responsável | Técnico de formação e consultor/a |
| Prazo | Até três semanas após o início da intervenção. |

Fonte: Adaptado da documentação disponibilizada pela entidade Alfa S.A

Em síntese, apesar da PME Alfa S.A. apresentar um esquema formal e estruturado do procedimento a adotar para o diagnóstico de necessidades, todavia na prática isto não se verifica.

No que tange à perspetiva presente na entidade, enquadrámos o mesmo numa lógica *positivista* na medida em que os seus valores, missão e objetivos apresentam-se tradicionalmente centralizados, rígidos e burocráticos.

Primeiro, e de acordo com Chiavenato (1992: 13), o poder e a responsabilidade “no cômputo geral é uma responsabilidade do presidente da empresa” o que, de facto, foi verificado na Alfa S.A. porque o caracterizamos centralizado e diretivo por estar tão focado na figura do Diretor ou Gestor da Formação.

Tal centralismo e consequente falta de poder de participação e decisão também foi rapidamente detetável quando, sempre que eram recebidas novas tarefas e/ou projetos, os colaboradores eram indicados a executar o mesmo sem poder contestar. Por outras palavras, “à medida que as empresas são bem-sucedidas nas suas operações e crescem, as pessoas tendem a ser gradativamente restringidas em sua participação e em sua liberdade na execução e operação das tarefas” (Chiavenato, I., 1992: 9), o que foi verificado nas práticas da entidade Alfa S.A..

Em suma, há um certo contraditório no posicionamento da parte da Alfa S.A. porque, segundo a NP 4427 de Sistema de Gestão de Recursos Humanos, a gestão “deve assegurar a definição, documentação e a comunicação das responsabilidades, das autoridades e da interação das diferentes entidades envolvidas no desempenho” mas claramente que isto não se verifica no contexto organizacional.

Assim sendo, o intuito da ação da organização Alfa S.A. recai na superação das carências de formação, e não o de constituir uma estratégia de desenvolvimento, esta visa produzir indivíduos tecnicamente qualificados para o posto de trabalho, ou seja, produzir ‘domesticação’ e instrumentalização dos sujeitos pelo que se insere numa perspetiva *positivista* baseada numa racionalidade tecnocrática e economicista.

Além disso, no que concerne à análise e levantamento de necessidades, implementado em contexto interno e externo à empresa, uma vez que pressupõe que as necessidades sejam facilmente identificáveis e quantificáveis - o que não corresponde à realidade-, esta só faz recurso a instrumentos de recolha de informações considerados objetivos, nomeadamente o inquérito por questionário.

Constatamos que os inquéritos por questionário levados a cabo pela entidade objetivam legitimar o trabalho porque, no fundo, os envolvidos (sem ser da direção, i.e., colaboradores, técnicos, formandos) são despojados de qualquer poder de decisão porque a formação já está previamente legitimada.

Como todo o projeto de investigação é orientado segundo pressupostos teórico-concetuais segundo um determinado paradigma, importa agora refletir sobre o paradigma presente na entidade Alfa S.A. para, por fim, compreender as práticas instauradas no contexto organizacional em questão.

Tal como refere Morgado (2012: 26) não podemos afirmar que os paradigmas são teorias mas sim “formas de pensar ou modelos para a investigação que, quando se aplicam, podem conduzir ao desenvolvimento de teorias.” e no caso em específico da Alfa S.A. a natureza da sua realidade enquadra-se na perspetiva quantitativa porque “tende a ser tratada como algo mais objetivo e singular” (Melo, 2013: 3). Este paradigma é, nada mais nada menos, do que um paradigma *positivista* e - contrariamente à perspetiva qualitativa que pressupõe a “compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores” (Sousa & Batista, 2011:56), o paradigma quantitativo objetiva a “identificação e apresentação de dados, indicadores e tendências observáveis” (Sousa & Batista, 2011: 53).

Em suma, tendo como base o Livro “Administração Científica e os princípios da racionalização do trabalho” de Frederick Taylor (1991), defendemos que a Alfa S.A. gere os seus recursos humanos numa lógica *instrumentalista* uma vez que, somente para dar cumprimento à obrigatoriedade do número de horas de formação que os colaboradores organizacionais têm de cumprir anualmente, a sua visão passar por gerar eficácia nos RH num curto e/ou médio prazo. Portanto, “fala-se de organizações como se fossem máquinas

e, conseqüentemente, existe uma tendência em esperar que operem como máquinas: de maneira rotinizada, eficiente, confiável e previsível” (Morgan, 1996: 24), o que se verifica na entidade de estágio. Ou seja, enquadrada numa lógica *instrumental* e *positivista*, verificamos que os recursos humanos são considerados como uma extensão das máquinas porque a sua ação é reativa, i.e., meros recetores.

4.2.Dimensões de análise a contemplar no levantamento de necessidades de formação instaurado pela Alfa S.A.

“Parece que, ao mesmo tempo que os profissionais da Formação reconhecem os benefícios teóricos do diagnóstico de necessidades, poucos realmente o praticam. Realizar um correcto diagnóstico de necessidades é como fazer exercício, comer moderadamente e cumprir os limites de velocidade: toda a gente sabe que se deve fazer, mas... (Bowman [1997] *cit* Ceitil, M. [2007: 342]).

Parafraseando Bowman (1997), citado por Ceitil, M. (2007: 342), acreditamos que depois de todo o trabalho teórico e prático desenvolvido em seguimento do estágio profissionalizante é agora imprescindível analisar criticamente a perspetiva que orienta a atividade da entidade assim como os procedimentos, as relações de trabalho, políticas, práticas e metodologias instauradas na entidade Alfa S.A. para, fruto desta mesma análise e com recurso à fundamentação teórica feita, apresentar uma proposta de melhoria e vantagens da adoção da mesma.

É premente realçar que, para justificar a análise e soluções para as dimensões críticas identificadas, fundamentamos as mesmas segundo estudos e/ou obras de autores de referência, nomeadamente:

- Barbier, J-. & Lesne, M. (1977): *L'analyse des Besoins en Formation*;
- Chiavenato, I. (1994): *Administração, teoria, processo e prática*;
- Scarpelo & Ledvinka, (1988): *Personnel/Human Resource Management*;
- (orgs.) Ferreira, Martinez, Nunes & Henrique Duarte: *Gestão de Recursos Humanos para Gestores*
- ESTÊVÃO, C. (COORD.); GOMES, C; TORRES, L. & SILVA, P. (2006): *Políticas e Práticas de Formação em Organizações Empresariais Portuguesas*;
- MEIGNANT, A. (1999): *A Gestão da Formação*;
- PARDAL, L. & CORREIA, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*;
- FREIRE, P. (1975). *A Pedagogia do oprimido*

a) Dimensões críticas sobre as práticas de LNF

Quadro síntese das dimensões críticas na PME Alfa S.A.

Quadro nº14. Dimensões críticas na PME Alfa S.A.

| Dimensão crítica | | Proposta de melhoria |
|------------------|---|--|
| 1 | Poder de decisão centralizado | Modelo <i>middle-up-down</i> |
| 2 | Modelo de Gestão de Recursos Humanos altamente centralizado | “Modelo Holístico” |
| 3 | Levantamento de necessidades não atendente ao contexto organizacional | Levantamento de necessidade contextualizado e ajustado às funções/trabalhadores |
| 4 | Definição das necessidades dependente da oferta e da procura do mercado de formação | Definição das necessidades atendente às expectativas, necessidades e limitações dos atores organizacionais |

Fonte: Quadro criado pela estagiária

1ª Dimensão Crítica

▪ *Poder Centralizado*

Primeiramente, dada a atual sociedade do conhecimento importa abordar o papel e formas de atuação a nível organizacional pelo que faremos a interpelação das relações de poder instauradas na entidade Alfa S.A. Este processo acarreta alguma complexidade e dificuldade porque muitas vezes o poder está instaurado de forma tão subtil e/ou impercetível que este não é questionado. Para a análise das relações de poder na entidade em questão, é preponderante abordar as dimensões que coexistem e definem o poder e consequente atuação das entidades no geral: a superficial e a profunda.

No que diz respeito à primeira – a superficial-, esta está bastante explícita e é rapidamente identificada especialmente nas tomadas de decisão ou nas situações de negociação como também nas estruturas bastante formais onde prevalece a autoridade e as regras têm de ser seguidas à risca. A segunda dimensão – a profunda-, está implícita porque diz respeito aos fatores inerente à estrutura. Referimo-nos, portanto, às crenças e aos significados que orientam os atores sociais na sua forma de pensar e as suas ações.

Além disto, para a abordagem do modelo de gestão da entidade, partimos do estudo de Nnaka e Takeuchi (1997) sobre os modelos de gestão predominantemente existentes nas entidades organizacionais, sendo eles o modelo top-down e o modelo bottom-up.

No que concerne ao modelo *top-down*, este consiste num modelo hierárquico ‘tradicional’ da pirâmide organizacional vertical em que os colaboradores são desprovidos de qualquer poder de decisão ou providos de conhecimento. Por outras palavras, somente a alta gerência pode criar conhecimento e este conhecimento deve imediatamente ser implementado e internalizado no restante da organização. Por outro lado, o segundo modelo intitulado *bottom-up* foi criado no seguimento da teoria de Taylor e no qual a divisão do trabalho e a hierarquia deixam de existir dando lugar a uma organização plana e horizontal que apresenta apenas três ou quatro níveis gerenciais entre os chefes e os colaboradores. Neste modelo enfatiza-se o conhecimento criado pelos colaboradores que trabalham de forma isolada e independente, i.e., por conta própria. Em contrapartida, apesar de haver autonomia, não há diálogo direto entre os membros da organização pelo que não há partilha de experiências e conhecimento.

Face às limitações dos modelos apresentados, surgiu a necessidade de um modelo que conferisse ao gestor ‘intermediário’ o papel de moderador, facilitador e gestor das relações entre os chefes e os colaboradores tendo sido criado o modelo *middle-up-down*. Com o propósito de ser o modelo mais abrangente, mais inclusivo, mais amplo e, por fim, o mais flexível, o seu objetivo passa por, especificamente nas entidades geradoras de conhecimento e com dinâmica da inovação e atendendo à pluralidade de requisitos e competências dos vários membros da entidade, facilitar a tomada de decisão e estimular a conversão do conhecimento de forma interligar e dinamizar o conhecimento tácito e o conhecimento explícito.

2ª Dimensão Crítica

- *Modelo de Gestão de Recursos Humanos altamente centralizado*

No caso em concreto da PME Alfa S.A. inserimos o mesmo num modelo de *Gestão de recursos humanos de Lima & Guimarães (2011)*³⁶ ‘pelo que é premente adotar medidas que permitam descentralizar a estrutura organizacional mecanicista e deveras hierarquizada. Para tal, consideramos que a melhor solução será a adoção de um sistema mais participativo em que atores organizacionais participem na empresa “não como recursos mecânicos de produção, mas como pessoas criativas, inteligentes, responsáveis que podem dar muito mais do que simplesmente esforço físico ou muscular na forma de contribuições proveitosas e necessárias ao sucesso empresarial” (idem, p.20).

Assim, objetivando a “redução da distância entre o topo e a base da estrutura organizacional e aproximar o nível decisorial do nível operacional” (Chiavenato, 1992: 19) pretendemos consolidar as relações entre a chefia e os colaboradores pelo que, na linha de pensamento de Chiavenato (1992, pp.36-37), aconselharíamos a entidade S.A. a considerar as seguintes especificidades:

- a) “Processo decisorial” que, apesar das políticas e diretrizes estarem pré-determinadas, haja flexibilidade e autonomia para os colaboradores tomarem decisões;
- b) “Sistema de comunicações” que “fluem em todos os sentidos (vertical, horizontal e lateral)”;
- c) “Relacionamento interpessoal” em que há um estímulo à “participação e o envolvimento grupal intensos, de modo que as pessoas se sintam responsáveis pelo que decidem e pelo que fazem em todos os níveis organizacionais”
- d) “Sistemas de recompensas e punições” que são determinadas pelos envolvidos.³⁷

Em suma, a nosso ver, a entidade Alfa S.A. deve adotar um modelo que fomente a participação dos colaboradores organizacionais em que o controlo é descentralizado da política e da administração tradicionalmente centralizada porque, apesar de considerarmos uma proposta deveras ambiciosa, esta constituirá uma mais-valia para o

³⁶ Capítulo II – 2.1.2. Modelos Analíticos das Políticas Educativas e Formativas

³⁷ Texto adaptado de Chiavenato (1992, pp.36-37)

seio organizacional na medida em que terá resultados muito positivos nos colaboradores e na cultura organizacional. De forma mais concreta terá efeitos concretos a diversos níveis, entre os quais “a) melhoria acentuada no sistema de comunicação; b) agilização das decisões; c) redução de custos; d) Definição dos objetivos e das responsabilidades; e) Transformação da burocracia em uma empresa dinâmica; f) Espírito inovador” (Chiavenato, 1992, pp.20-21).

3ª Dimensão Crítica

- *Levantamento de necessidades descontextualizado*

Considerando o diagnóstico de necessidades, também designado por análise, levantamento ou definição das necessidades de formação, pode ser muito simplesmente definido como “uma verificação sistemática e organizada dos problemas que uma determinada organização tem e podem ser resolvidos através da formação (Mitchell, 1998)”.

Seguindo a linha de pensamento de Mitchel (1998) e fruto do estágio profissional, consideramos que a entidade tem efetivamente um processo formal e estruturado para o diagnóstico de necessidades mas na prática não é efetivamente aplicado porque só adota o inquérito de necessidades. Consideramos ainda que a definição das necessidades proporcionada pela Alfa S.A. é deveras redutora e descontextualizada. Redutora na medida em que reduz a escolha dos formandos a uma lista com escolhas pré-determinadas que, na realidade, são as formações disponíveis segundo a oferta e a procura que o mercado de formação apresenta. Muito sucintamente, a partir de uma lista que é facultada às entidades com as quais a Alfa S.A. tem parceria (lista esta que apresenta as formações para a qual está qualificada e tem disponíveis em horários específicos), os trabalhadores (futuros formandos) têm de selecionar a sua ‘preferência’ estando, assim, condicionados às opções apresentadas.

A nosso ver, esta metodologia é limitadora e não atendente tanto aos interesses e necessidades dos recursos humanos a nível individual como da organização. Por este motivo, concluímos que não há um real diagnóstico e levantamento de necessidades atendente a cada organização, a cada função e/ou papel dos atores organizacionais, há sim, uma lista de formações somente com o intuito do cumprimento do numero de horas obrigatórias de formação por individuo.

Para um eficaz e eficiente diagnóstico e levantamento de necessidades deve basear-se segundo três níveis fundamentais que apresentamos no seguinte quadro adaptado de Sparrow e Hiltrop [1994] citado por Ceitil [2007:342]):

Quadro nº15. Os níveis fundamentais ao Diagnóstico e levantamento de necessidades

| Nível | Descrição |
|--|--|
| Organizacional | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Verificação dos objetivos de curto e médio prazos da organização e aspectos da realidade organizacional que irão afectar os objectivos ▪ Analise das necessidades dos recursos humanos, indicadores de eficácia e eficiência (por exemplo custo de mao-de-obra); ▪ Tradução dos objectivos organizacionais em estimativas em recursos humanos e alocação desses recursos às diferentes unidades organizacionais |
| Funções, papéis e direcionamentos de Carreira | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Verificação e analise do conteúdo de funções actuais e/ou futuras, papéis ou orientações de carreiras através de técnicas de análise de funções; ▪ Colecta e tratamento de informação sobre problemas operacionais, exercício de funções, talentos e competências necessárias e os mínimos aceitáveis de performance; ▪ Desenho dos programas de formação de acordo com as funções, os papéis e as orientações de carreira |
| Pessoas | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comparação entre a performance exercida na função actual e os <i>standards</i> mínimos para identificação de discrepâncias na performance dos empregados; ▪ Avaliação do desempenho de cada colaborador em cada competência ou habilidade requerida e comparação com o nível desejado de desempenho para identificação prospectiva das necessidades futuras; ▪ Consideração das ‘necessidades’ em termos de medidas de: |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Out-put (ou seja indicadores de performance, transformações objectivas e medíveis na realidade profissional e testes de avaliação de conhecimentos profissionais); - Requisitos para autoformação - Competências, ou seja, características mais ou menos consistentes do comportamento de um individuo relacionadas com determinados critérios de eficácia. |
|--|---|

Fonte: Adaptado por Ceitil (2007: 342) de Sparrow & Hiltrop, (1994)

É ainda pertinente referir que “a análise de necessidades, é uma ajuda há formação e não um seu substituto” (Mitchell, 1998). Apesar do grande propósito recair em reunir informação e interpretá-la à luz de um propósito, de um objetivo ou de meta definidos, os problemas detetados no diagnóstico de necessidade pode derivar do seu eventual carácter ambíguo. Existe uma panóplia de processos e metodologias que, de acordo com Mitchell (1998) podem ser utilizadas para a realização de uma análise/diagnóstico de necessidades, como por exemplo a Observação; os Questionários; as Entrevistas; o *Focus Group*; a Consulta a indicadores diversos; a Análise de funções e, ainda, as Sessões de *assessment* a diversas áreas de uma organização.

De acordo com Ceitil (2007:348):

“apesar de todo este conjunto de métodos anteriormente referidos, todos os anos muitas empresas gastam milhares e milhares de contos em programas de formação que não atingem os objectivos pretendidos. Porquê? Porque os programas de formação não são construídos nem de acordo com as necessidades do negócio nem com as necessidades específicas do desenvolvimento profissional dos colaboradores.”

Assim sendo, podemos afirmar que o insucesso da maior parte das empresas se refletem no facto de não atenderem às necessidades individuais, importa adotar métodos que se ajustem às diferentes necessidades e contextos pelo que procederemos à explanação das técnicas de recolha de informação que consideramos preponderantes apresentar as técnicas de recolha de informação capazes de contornar esta limitação, sendo elas:

Quadro nº 16. Técnicas de Recolha de Informação

| Técnicas de Recolha de Dados | Descrição |
|-------------------------------------|--|
| Observação | Apesar de pudermos considerar o método mais utilizado nas empresas e organizações, é importante atender a algumas condicionantes, como por exemplo ser condicionado pela sua própria intencionalidade subjectiva e a grelha de análise utilizada para a interpretação da realidade ser parcial e limitada. Para contornar estas limitações, tal como Ceitil (2007:344), aconselhamos a utilização de “um qualquer outro método que permita o cruzamento de percepções que garanta uma visão mais abrangente da realidade”. |
| Questionário | Considerado “um dos instrumentos de recolha de dados mais utilizado no conjunto de ciências sociais, importa salientar a importância da sua clareza e da natureza da informação por ele veiculada” (Ceitil, 2007, pp. 344-345). |
| Entrevistas | “Fornece um manancial de informação importante, e em primeira mão, sobre as dificuldades sentidas e as concomitantes necessidades de formação” (Ceitil, 2007:345) mas em contrapartida pode consumir muito tempo; as entrevistas individuais e as características dos entrevistados podem influenciar os objetivos; e pode ainda estar sujeito a receber muitas informações irrelevantes para o problema em causa. Para ultrapassar tais limitações é fulcral uma seleção cuidadosa dos entrevistados, a definição prévia dos objetivos e determinar o que pretende obter em cada uma, “reconhecer o entrevistado como pessoa particular e concreta, e adotar um estilo de entrevistador de acordo com as características do entrevistado” (Ceitil, 2007:346) “pedir, aos entrevistados, precisão e clarificação” (<i>ibidem</i>), entre outros. |
| “Focus Groups” | Segundo Mitchell (1998) <i>cit.</i> Ceitil (2007:346) “consiste numa “sessão formativa com objetivos, métodos, actividades e amplas discussões” tendo como grande vantagem “a sinergia que se obtém |

| | |
|---------------------------|---|
| | do funcionamento de grupos de pessoas interagindo em função dos problemas que lhes colocamos”. |
| Análise de funções | “A partir dos descritivos das funções, ajudará a uma maior adaptação dos conteúdos formativos à realidade profissional, tornando a formação mais operatória e aumentando o seu grau de eficácia” (Ceitil, 2007:347) pelo que “a análise de funções consiste num registo detalhado de como um conjunto de actividades esta a ser realizado, constituindo, muitas vezes, o núcleo básico de um sistema de Gestão Técnica de RH.” (Ceitil, 2007:347) |

Fonte: Quadro criado a partir de Ceitil, 2007, pp. 344-348

4ª Dimensão Crítica

- Avaliação tradicional (*top-down*)

Na entidade Alfa S.A. onde foi desenvolvido o estágio profissionalizante deparamo-nos com uma metodologia realizada predominantemente pelos superiores hierárquicos e/ou avaliadores escolhidos pela chefia. Ou seja, apresenta-se fortemente centralizada no avaliador e avaliado pelo que a enquadramos como uma metodologia avaliativa deveras tradicional e/ou de cariz '*topdown*'.

Além disso, sendo uma avaliação feita apenas com recurso à técnica de inquérito por questionário, consideramos que a entidade deve adotar as seguintes medidas que irão contornar os pontos negativos agora enunciados.

- a) Descentralização da estrutura organizacional mecanicista e hierarquizada através da “horizontalidade e/transversalidade da pirâmide organizacional”. Segundo Chiavenato (1992, pp. 20-21) esta medida proporcionará uma melhoria acentuada no sistema de comunicação, na agilização das decisões, na redução de custos, na definição dos objetivos e das responsabilidades, da transformação da burocracia numa empresa dinâmica e, por fim, promovedor de espírito inovador.

Salientamos que não se trata de subverter a ordem interna e a hierarquia organizacional mas tornar os colaboradores em trabalhadores e parceiros mais conscientes da realidade organizacional e responsáveis pelo dinamismo organizacional. No fundo, pretendemos a efetiva mudança comportamental dos indivíduos.

- b) Além do inquérito por questionário, a adoção de outras técnicas como observações, *focus group* e avaliação de pares que incidem “sobre os comportamentos dos indivíduos e sobre os seus resultados em contexto profissional” (Mourão, Miranda & Ramalho, 2015: 3) de forma a evitar não só a degradação das relações entre os superiores hierárquicos e os subordinados como a redução dos níveis de desempenho dos avaliados (Gomes *et al.*, 2008).

a) Proposta de Melhoria

O nosso objetivo primordial é de alterar as práticas de GRH em uso na entidade de estágio, tornando-as mais envolventes, ou seja, mais capazes de criar compromissos nos colaboradores, de lhes incrementar as suas competências e de lhes dar a autonomia necessária para agirem de forma mais eficaz., pelo que apresentamos, de forma fundamentada e estruturada, a seguinte proposta de melhoria.

Quadro nº 17. Proposta de melhoria das práticas adotadas pela entidade Alfa S.A.

| Nº | Fatores | Alfa S.A. | Proposta |
|----|---|--|---|
| 1 | Perspetiva | Positivista/Racionalista | Construtivista/Interpretativa |
| 2 | Visão | Instrumental | Processual |
| 3 | Temporalidade | Curto/Médio | Médio/Longo Prazo |
| 4 | Objetivos | Eficácia RH -Rígidos e Burocráticos | Eficiência Organizacional |
| 5 | Gestão | Administrativa de RH | Estratégica de RH |
| 6 | Ação | Reativa | Proactiva |
| 7 | Papel dos RH | Extensão de máquina | Catalisador do Sistema |
| 10 | Avaliação | Centralização (<i>TopDown</i>) | Avaliação 360º |
| 12 | Processos avaliativos | Formatados, limitadores e racionais | Multidimensional |
| 18 | Gestão da Formação | Superação das carências formativas | Desenvolvimento Individual e Organizacional |
| 20 | Método de Diagnostico e Levantamento de Necessidades | Inquérito por Questionário | Estudo de Caso |
| 21 | Técnicas | Inquérito por Questionário | Entrevistas, Inquérito por Questionário, Análise de funções, Observação, <i>Focus Group</i> |
| 22 | Contexto | Descontextualizado | Contextualizado |
| 23 | Lógica de Planeamento | Planeamento de Recursos Humanos (PdRH) | Planeamento em Gestão de Recursos Humanos (PeGRH) |

Fonte: Quadro criado pela estagiária

Como temos vindo a constatar:

“o mundo mudou com uma rapidez incrível e com uma intensidade cada vez maior. A mudança sempre existiu na história da humanidade, mas não com o volume, rapidez e impacto com que ocorre hoje. Vários fatores contribuem para isso: as mudanças econômicas, tecnológicas, sociais, culturais, legais, políticas, demográficas e ecológicas que atuam de maneira conjugada e sistemática, num campo dinâmico de forças que produz resultados inimagináveis, trazendo imprevisibilidade e incerteza para as organizações.” (Chiavenato, 2004: 2)

Partindo desta citação e da presente realidade do mercado de trabalho, fruto do progresso tecnológico cada vez mais acentuado e a difusão de novas teorias e técnicas gerenciais, como por exemplo, a Gestão Estratégica de Recursos Humanos, a área dos Recursos Humanos assume hoje um papel de apoio à gestão administrativa.

A realidade organizacional de hoje é que “as pessoas gostam de trabalhar quando o trabalho é agradável e principalmente quando se puderem ter voz ativa na definição e formulação dos objetivos da organização” (Chiavenato, 2004: 401). Desta forma, e tal como Guterrez (1995:74) refere, defendemos que não só a Alfa S.A. como todas as empresas “devem adotar os sistemas de gestão de recursos humanos de acordo com as suas realidades, orientando todos os recursos disponíveis para o alcance dos objetivos”.

Neste seguimento, e contrariamente ao método de trabalho adotado pela entidade de estágio, apresentamos agora a proposta de melhoria assente num *paradigma construtivista* (Correia *et al.*, 1999) e humanista que, apesar de darmos enfoque a práticas segundo a perspetiva qualitativa, também engloba características quantitativas. Acreditamos que as perspetivas não devem excluir-se mas, pelo contrário, complementarem-se de forma a gerar resultados mais eficazes e eficientes.

Dito isto, a nossa investigação “centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores” (Sousa & Batista, 2011: 56) com o intuito de “substituir as noções de explicação, previsão e controlo do paradigma quantitativo pelas de compreensão, significado e ação em que se procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos.” (Coutinho, 2008:7). Por outras palavras, pretendemos dar valor ao formando “como fim (sujeito) e não como objeto” (Bertrand & Valoir, 1994: 129).

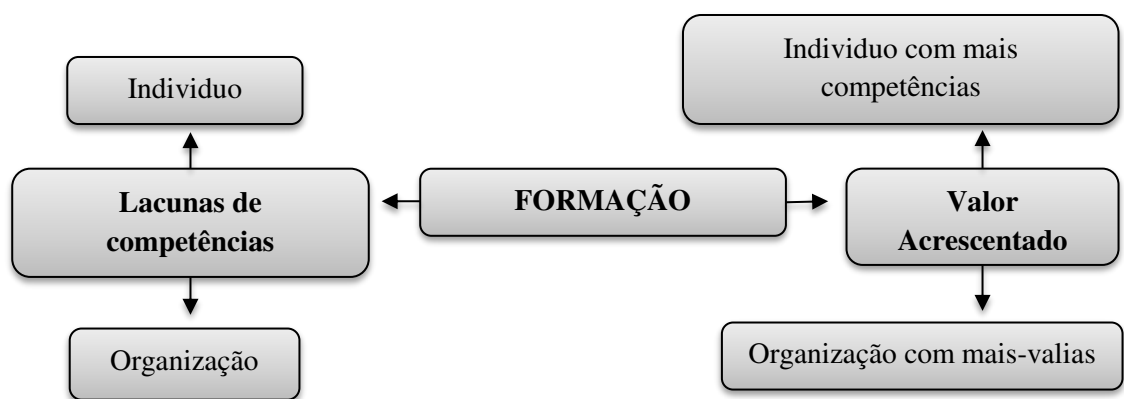
Assim sendo, o objetivo da nossa proposta é “ir mais além dos ordenamentos formais (que não outorgam mecanicamente a cidadania), se não se dotar as pessoas de competências e conhecimentos que tomem como referencia a virtudes cívicas; quer dizer: uma educação que, para além de contribuir para que os sujeitos construam em cada comunidade a sua própria identidade, os faça participes do que é universal e diverso” e,

ainda, criar instrumentos e/ou ferramentas propícias à transformação e a emancipação dos colaboradores institucionais (Cebolo *et al.*, 2012: 58).

Estando enunciados os propósitos e objetivos da proposta de intervenção com vista à melhoria das práticas gerenciais da entidade de estágio Alfa S.A., pretendemos “aferir a partir da observação e da medida – a validade dos objetivos da aprendizagem e das estratégias para os atingi, conduzindo-os a uma melhoria” (Ferreira, 1999: 246).

De facto, hoje, o fator chave da competitividade “já não está meramente no capital financeiro, mas sobretudo nas pessoas. O investimento no capital intelectual é crucial para que as empresas se tornem competitivas e capazes de enfrentar as constantes exigências de inovação, renovação, flexibilidade e complexidade.” (Ferreira *et al.*, 2015: 202) e é através da formação que, segundo Caetano e Vala (2000) citado por Ferreira *et al.*, 2015:202) “é o pilar essencial para a interligação entre as políticas de recursos humanos, as estratégias e os objetivos de negócio de qualquer empresa, contribuindo para a satisfação das necessidades dos indivíduos e da organização e para o desenvolvimento de ambos”. Por outras palavras, “o objetivo da formação é maximizar a eficiência e eficácia dos colaboradores no desempenho das atividades profissionais, potenciando o desenvolvimento individual e, conseqüentemente, gerando mais-valias para a organização” (Ferreira *et al.*, 2015: 208).

Figura nº6. Objetivos da formação profissional



Fonte: Figura adaptada de Ferreira *et al.* (2015:203)

Muito sucintamente e tendo como foco a Figura nº 6 referente aos objetivos da Formação Profissional, a nossa finalidade recai, portanto, no “desenvolvimento do conhecimento, capacidades de habilidades profissionais dos colaboradores para que possam exercer a sua atividade profissional com maior eficiência, eficácia e satisfação,

contribuindo para a prossecução dos objetivos organizacionais” (Ferreira *et al.*, (2015: 202).

Todavia, tal como refere Ferreira *et al.*, (2015: 208) “dependendo dos processos formativos, serão geradas qualificações ou competências, consoante a sua finalidade” pelo que importa concetualizar estes dois conceitos-chave do ponto de vista da perspectiva adotada pela Alfa S.A. – a racionalista e/ou positivista-, e da abordagem que propomos – Construtivista ou interpretativa.

Por um lado, como se verifica na PME Alfa S.A.:

“Numa abordagem racionalista ou positivista, define-se competência como o conjunto específico de atributos, capacidades, habilidades e conhecimentos que conduzem a um desempenho superior numa determinada atividade ou função (McClelland, 1973; Boyatzis, 1982; Dubois *et al.*, 2000; Spencer e Spencer, 1993). É a capacidade de um indivíduo mobilizar e por em pratica saberes práticos e teóricos, validados e requeridos para dominar uma situação de trabalho em diferentes dimensões” (Ferreira *et al.*, 2015: 208)

Por outro lado, a perspectiva construtivista ou interpretativa - abordagem por nós adotada para a idealização da proposta de melhoria-, constitui “a forma particular de conceber o trabalho que delimita certos atributos como essenciais, i.e., define que competências desenvolver e utilizar no desempenho do trabalho (Sandberg, [2000], (Ferreira *et al.*, 2015, pp. 208-209).

Além disto, e tal como Meignant (2003) *cit.* Ferreira *et al.* (2015:209) defende, surge “a necessidade da escolha adequada do método pedagógico em função do público, bem como em função do tipo de conhecimentos ou comportamentos visados.”, pelo que a nossa escolha recaiu na escolha do método de Estudo de Caso³⁸. Como o estudo de caso “consiste na análise de situações reais, discussão e apresentação de propostas para a resolução dos problemas identificados” (Ferreira *et al.* (2015:209) e o nosso objetivo seria a análise de um contexto empresarial a identificar (parceiro da Alfa S.A.), parece-nos a escolha mais adequada para a concretização dos nossos objetivos.

A verdade é que, de facto, a necessidade da escolha dos objetivos estratégicos que constituem o ponto de partida para identificar o paradigma, a finalidade, a perspectiva e o método pedagógico a adotar, estas não são as únicas escolhas que devem ser feitas de forma pensada e ponderada. Surge também a necessidade de tomar importantes decisões decisivas para a exequibilidade de qualquer projeto formativo, isto é, as fases do processo, o modelo formativo, os métodos, as técnicas e, por fim, a avaliação dos resultados.

³⁸ Capítulo IV – Enquadramento Metodológico, ponto 2.2.

Relativamente às fases do processo formativo, baseamo-nos no modelo *The Learning Unit Model* de TrueLove (1995) citado por Ferreira (2007:216) assente em quatro fases distintas, sendo elas:

“A primeira fase (learning unit) corresponde ao levantamento de necessidades de formação e à definição dos objetivos da formação. A segunda fase (entry behaviour) consiste na análise das necessidades da formação, expectativas e motivações dos formandos, do número e tipo de participantes e dos recursos disponíveis. É nesta fase que são definidos os conteúdos, métodos, técnicas e suportes pedagógicos, os formadores, local, duração e cronograma. Na terceira fase (learning event) decorre a implementação da formação, tendo em consideração os pressupostos das suas fases anteriores. A quarta e última fase consiste na avaliação (assessment). É nesta fase que se medem e verificam se os objetivos foram cumpridos e qual o grau de sucesso.”

Seguindo este modelo, passemos, de seguida, à descrição da fase macro de qualquer projeto formativo: a 1ª fase referente ao Levantamento de necessidades de formação.

1ª fase: Levantamento de necessidades de formação (*Learning unit*)

Segundo Barbie & Lesne (1986 :16):

“D'abord la notion d'analyse des besoins est une notion neuve qui permet de désigner les nouvelles pratiques apparues en réponse à ces nouvelles exigences. c'est sa fonction opératoire. nous constatons en effet son usage à propos de deux types de pratiques:

- D'une part, dans les pratiques où s'affirme une préoccupation de faire coïncider les formations mises en place avec ce qui peut être désiré, voulu, attendu des personnes en formation. L'analyse des besoins s'effectue dans ce cas presque toujours avec une intervention des intéressés, et elle prend essentiellement signification par rapport au travail pédagogique ou au travail d'animation, dont elle a pour but d'améliorer l'efficacité. C'est le cas notamment des pédagogies dites «cycliques» qui pratiquent de manière continue tout au long d'une formation l'analyse des besoins et l'évaluation.
- D'autre part, dans les pratiques où s'affirme une préoccupation de rationalisation des politiques de formation à partir d'objectifs plus généraux. L'analyse des besoins est dans ce cas l'instrument privilégié d'une politique qui se donne les moyens de définir ses objectifs; elle permet de penser la liaison entre la formation et ce par rapport à quoi elle est utile. elle déborde alors le domaine de la pédagogie pour prendre une dimension sociale ou économique. c'est le cas notamment lorsqu'une entreprise fait procéder à une analyse des besoins avant de mettre en place un service de formation.” (Barbie, J-m & Lesne, M., 1986 :16)

A fase de diagnóstico e levantamento de necessidades corresponde à “primeira etapa do ciclo de formação. É um processo sistemático de recolha de dados” (Ferreira *et al.*, 2015: 216) a três níveis:

“1) organizacional- determinação a partir das competências exigidas para as situações profissionais e a finalidade da empresa; 2) operacional – determinação a partir da análise da situação de trabalho; 3) individual e/ou grupal – determinação a partir das expectativas dos individuais e dos grupos.”

Este processo de identificação de necessidade deve ser sistemático na medida em que deve pressupor a identificação de necessidades a curto, médio e longo prazo bem como os desejos e expetativas dos colaboradores organizacionais “que podem ser colmatadas por meio de formação. As necessidades devem ser pesquisadas, analisadas e determinadas periodicamente para que se possa estabelecer um plano de formação coerente” (Ferreira *et al.*, 2015:216)”

De acordo com Ferreira *et al.* (2015, pp.216-217), “as necessidades de formação representam os desvios existentes entre as exigências da organizacional e do posto de trabalho e as competências dos indivíduos” pelo que consideramos que, para criar “programas de formação ajustados às funções, aos papéis e ao desenvolvimento da carreira dos colaboradores.” é necessário proceder à identificação das necessidades operacionais centrada na análise de função na medida em que esta “procura determinar a discrepância entre as competências e requisitos da função (necessários e/ou desejáveis) e as competências reais do trabalhador ou futuro ocupante da função.” (Ferreira *et al.*, 2015, pp. 217-218).

Para a recolha de informação e/ou dados dever-se-á recorrer às seguintes técnicas:

“ao plano estratégico, ao relatório e contas/relatório de atividades, à avaliação do desempenho, ao balanço de competências, a questionários, jornais e publicações internas, entrevistas, discussão de grupo, aos documentos e registos internos (taxas de absentismo, reclamações de clientes, auditorias de qualidade, volume de vendas, indicadores de produtividade, custos da não-qualidade, etc.) e à informação *online*.” (Ferreira, *et al.*, 2007: 218)

A nosso ver, apesar de considerarmos que “o envolvimento do colaborador nesta fase do processo de formação é um fator crítico de sucesso da formação” (Ferreira *et al.*, 2015: 218), “os especialistas da formação e a hierarquia assumem também um papel fundamental neste processo de identificação de necessidades. Outras fontes passam pelos formadores e consultores externos.” (*ibidem*).

Por outras palavras, Barbie & Lesne (1986: 21) reconhecem:

“Comme dans toute pratique, enfin, des agents sociaux très différents peuvent être à l'origine ou se trouver mêlés à ce processus d'expression des besoins. dans le domaine de la formation continue, par exemple, un grand nombre d'agents peuvent intervenir: directions des entreprises, hiérarchiques, salariés, intervenants extérieurs. Il est évident que, pour ces différents agents, les objectifs, intérêts pu besoins à retraduire peuvent être

totalement différents sinon opposés. selon la position qu'ils vont donc occuper dans le processus engagé, selon le pouvoir dont ils vont disposer respectivement, on va se trouver devant des pratiques de production d'objectifs extrêmement variées, hétérogènes, sinon contradictoires. a la limite, il peut exister autant d'expressions de besoins qu'il existe d'acteurs sociaux dans un champ donné d'activités Barbie & Lesne (1986: 21).”

Em suma, se o levantamento de necessidades tiver por bases as aspirações e expectativas e/ou desejos dos trabalhadores, i.e., se envolver o colaborador nesta fase do processo de formação, terá objetivos eficazes e eficientes que irão colmatar os desvios entre as competências exigidas e as existentes e/ou as limitações inerentes ao seu plano de desenvolvimento individual e, naturalmente, organizacional.

Considerações finais

O atual quadro comunitário, mais concretamente o presente século XXI, está marcado pela mudança rápida e pelas transformações que marcaram a atual sociedade. Podendo verificar duas posturas distintas, por um lado, sujeitos autónomos, críticos, questionadores, capazes de refletir sobre a realidade tanto educacional como social, política, económica, cultural, etc. e, portanto, estamos preparados para viabilizar as ruturas no instituído e, por outro lado, sujeitos dependentes, acríticos, acomodados às informações recebidas, sem criatividade e capacidade de refletir sobre a realidade em que vivem. Isto exige, especialmente da parte das entidades formativas e educativas medidas que estimulem o ato reflexivo, crítico e emancipador do formando.

No lapso temporal em que estivemos ao serviço da empresa Alfa S.A. obtivemos uma experiência que me permitiu adquirir conhecimentos quanto à vertente organizacional e num âmbito muito particular quanto às políticas e às práticas de Gestão de Recursos Humano e da Gestão da Formação em articulação com diferentes conceções para a prossecução do diagnóstico de necessidades, uma vez que estes foram os grandes polos de investigação nesta dissertação. Neste sentido, “urge recuperar a condição de cidadão dentro da sociedade e a dimensão de Humanidade na pessoa humana e para isso, a Educação-Formação de Adultos na sua aceção holística e humanista, tem um papel fundamental a desempenhar.” (Melo, 2001, pp. 44-45).

Porquanto, tentamos ao longo deste relatório criar uma proposta de melhoria sobretudo para o processo de levantamento de necessidades de formação com o objetivo de dar resposta às dimensões críticas identificadas nas práticas organizacionais no seio empresarial da PME Alfa S.A, tais como o poder de decisão centralizado na figura do Administrador, assim como o levantamento de necessidades não atendente ao contexto organizacional, a definição das necessidades dependente da oferta e da procura do mercado de formação e, por fim, a sua avaliação caracterizada de forma tradicional (TopDown). Em resposta a estas dimensões, propomos um modelo middle-up-down (Nnaka e Takeuchi, 1997), um modelo holístico como o modelo a adotar para uma Gestão Estratégica de Recursos Humanos; um Levantamento de necessidades contextualizado e ajustado às funções, uma definição de necessidades atendente às expetativas, necessidades e limitações dos atores organizacionais.

Um dos nossos desejos primordiais era conhecer as políticas e práticas para analisar criticamente a efetiva necessidade de melhorias e, apesar do enfoque ter sido ao nível da Gestão da Formação, foi necessário, concomitantemente, trabalhar no âmbito da

Gestão de Recursos Humanos pelo facto dos Recursos Humanos constituírem o fator principal para o sucesso organizacional.

Apesar de ser unânime que um eficaz e eficiente processo de levantamento de necessidades deve ter por base a articulação dos objetivos individuais e organizacionais, com vista à recomposição das competências e papéis sócio organizacionais fundada na valorização das dimensões da *cidadania organizacional* e no desenvolvimento de competências comunicacionais, relacionais, críticas e emancipadoras, isto nem sempre acontece. No caso em particular da entidade de estágio Alfa S.A. as suas práticas formativas e avaliativas manifestam-se centralizados, burocráticos e deveras rígidos pelo que é possível constatar que a sua ação é contraproducente aos valores humanistas e emancipatórios que desde expectávamos encontrar nas políticas e práticas instauradas ao nível dos Recursos Humanos e da Formação.

Neste sentido, é necessário criar *démarches* estratégicas de Recursos Humanos segundo uma abordagem humanista e avançada que assegurem a realização de decisões e medidas ajustadas com vista ao desenvolvimento dos indivíduos e à qualificação laboral e social. Por outras palavras, pretendemos criar uma proposta de melhoria adaptada às necessidades específicas de cada cliente segundo um método – neste caso em particular da nossa proposta assente no método de Estudo do Caso-, com vista ao eficaz e eficiente levantamento de necessidades ajustado à função do público-alvo e à função do tipo de competência e/ou conhecimento. Por outras palavras, “não pode restringir-se a uma adaptação às necessidades da economia, em mutação constante. Ela deve contribuir para o desenvolvimento e satisfação das pessoas, para a sua integração social e para o pleno exercício da cidadania” (André, 1998:30).

Especificamente nas PME em Portugal, “a formação tornou-se necessariamente num processo permanente e contínuo de aprendizagem, com interpenetração de competências entre a escola e o mundo do trabalho, que visa tornar o homem flexível, pluridisciplinar, relacional e cognitivo” (Ferreira, *et al.*, 2015: 56) pelo que a nossa proposta de melhoria tem como finalidade macro gerar:

“Competências transversais, no sentido de transferíveis de função para função, e que possibilitem às pessoas uma adaptação permanente. Exige ainda mudanças ao nível da organização do trabalho, que vão no sentido do enriquecimento das tarefas por incorporação de competências (ex.: capacidade de análise, de decisão, etc.), aspetos que a organização taylorista do trabalho hierarquizava e especializava. Neste contexto, é a capacidade de ser capaz de mobilizar os saberes adquiridos face a cada contextos de trabalho, já de si muito evolutivo, que deverá constituir o núcleo dos sistemas educativos e formativos” (Ferreira, *et al.*, 2015: 57)

Neste cômputo, com recuso às teorias e/ou aos estudos de autores que constituem referências importantes na exploração da problemática de investigação – o levantamento de necessidades de formação-, serão abordadas algumas concepções e/ou perspectivas de forma a comprovar como a Formação tem uma grande centralidade nos contextos organizacionais pelo facto de potenciarem o desenvolvimento de competências.

Na linha de pensamento Paulo Freire (1975), quando o Homem nasce, nasce um ser inacabado e/ou imperfeito pelo que, para ser um Ser completo, é necessário ser educado. Neste sentido, a Educação e/ou Formação têm (ou pelo menos deviam ter) como objetivo ajudar e acabar com essa necessidade e/ou limitação. Contudo, é necessário atender que, tal como se verificou nos processos formativos da entidade de estágio – mais especificamente o levantamento de necessidades-, pode decair, por um lado, numa *perspetiva opressiva e desumanizadora* e, por outro, se for planeada com os objetivos corretos, uma educação *libertadora e humanizadora*.

Relativamente à primeira – educação opressiva-, o formando é visto como um ser submisso porque, segundo este modelo, a Formação não é mais do que um mero ato de depositar, transmitir e decorar os conhecimento e valores que interessam à organização em questão. Isto significa que o expetável é que o formando, somente, memoriza e repita, mesmo sem perceber os significados dessas aprendizagens.

Deste modo, identificando o formador como sujeito da ação e o formando somente o objeto, esta perspetiva infantiliza os adultos uma vez que trata o adulto como se fossem criança e criar barreiras para os formandos serem autónomos, críticos e, fundamentalmente, conscientes da injustiça social que vivem e com a qual compactuam. Além disto, relativamente às relações de poder esta apresenta uma relação no sentido vertical na medida em que o Formador é o foco. É ele o detentor de uma sabedoria e autoridade incontestáveis e o representante da injustiça social por ter um papel de manutenção da opressão através da transmissão dos saberes e informações que ele determina. No que concerne ao papel do ator organizacional ou do formando (dependendo do contexto em análise), estes são considerados desprovidos de qualquer saber e/ou poder porque são vistos como meros objetos que se limitam a ouvir (passivos) e a adquirir o que é determinado por outrem (recetivos). Esta realidade foi verificada no seio organizacional da PME Alfa S.A., nomeadamente aquando da receção de novos projetos e ou tarefas como já foi referido anteriormente.

Contrariamente a esta, defendemos políticas e práticas formativas e organizacionais com vista à emancipação e, conseqüente ajuda no colmatar das limitações e ou necessidades. Segundo esta perspectiva educativa e/ou formativa:

“os educandos são seres com vontade própria e pessoas conscientes sendo o objetivo desta facultar os meios para ajudar os formandos a problematizar a ‘realidade’ que os rodeia e a tomar consciência de si e de que o poder oprime sempre, sendo livre e democrático. Assim sendo, a relação pedagógica entre educador-educando é horizontal e dialógica (educador educando e educando-educador) na medida em que o que educa é educado através do diálogo com o educando. Ou seja, o educador já não é um sectário como verificado na Educação Bancária, apresenta um espírito aberto e crítico. Além disto, sendo ambos sujeitos no processo educativo, a autoridade e disciplina que são aceites por acordo mútuo.” (Paulo Freire, 1975)³⁹

Em suma, uma vez que o adulto tem a necessidade de processos problematizadores da realidade em que se encontra inserido, estimuladores da criatividade e do diálogo, percebe-se o porquê da Educação Libertadora ser identificada como o suporte à Educação.

Fazendo a articulação da teoria de Paulo Freire com a nossa problemática de estágio, salientamos seis princípios suscetíveis de servir como orientação a qualquer projeto de formação (António Nóvoa [1988, pp.128-130]; *cit.* Canário [2013, pp.20-21]):

1º Princípio: “O adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional (...). Mais importante do que pensar em formar este adulto é reflectir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como ele se apropria do seu património vivencial através de uma dinâmica compreensão retrospectiva;

2º Princípio: A Formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber fazer (capacidades) e do saber ser (atitudes)”. Concretizar este objectivo supõe “uma grande implicação do sujeito em formação, de modo a ser estimulada uma estratégia de auto-formação”, bem como “uma participação alargada dos formandos na conceção e implementação do projeto de formação”;

3º Princípio: A formação é sempre um processo de mudança institucional, devendo, por isso estar intimamente articulada com as instituições onde os formandos exercem a sua actividade profissional” A consecução deste objectivo apela a “uma grande implicação das instituições”, à celebração de um “contrato de formação entre as três partes interessadas (equipa de formação, formandos e instituições)” e à adopção de “uma estratégia de formação em alternância, que viabilize uma ligação estrutural entre os espaços de formação e de trabalho”;

4º Princípio: “Formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar colectivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na «produção» e não no «consumo» do saber. Este objectivo implica que se procurem levar à prática três conceitos fundamentais da formação de adultos: formação-acção (...), formação-investigação (...) e formação-inovação”.

5º Princípio: “A formação deve ter um cariz essencialmente estratégico, preocupando-se em desenvolver nos formandos as competências necessárias para mobilizarem em situações concretas os recursos teóricos e técnicos adquiridos durante a

³⁹ Apontamentos da unidade curricular Correntes da Pedagogia lecionada pelo Prof. Dr. José Casulo no ano letivo 2012/2013

formação.”

6º Princípio: “E não nos esqueçamos nunca que, como dizia Sartre, o homem caracteriza-se, sobretudo, pela capacidade de ultrapassar as situações pelo que consegue fazer com que os outros fizeram dele. A formação tem de passar por aqui”.

Em suma, devemos trabalhar por criar bases cujas metodologias sejam ativas e participativas, nas quais se tenha em consideração formas de comunicação, liderança, motivação e dinâmicas de grupo. Além disso, concluímos que é crucial a busca contínua de formas eficazes para motivar os indivíduos e daí a importância de práticas de recursos humanos adequadas pois estas vão influenciar a forma como as pessoas vão agir e vão tornar decisivo o resultado organizacional. No que concerne à formação, esta tem sido cada vez mais valorizada nas empresas visto que, por um lado, valoriza a imagem do colaborador e/ou trabalho e, por outro, a empresa nas mais variadas competências. A nosso ver, a entidade obterá melhores resultados ao nível da qualificação, da produtividade e da competitividade e, por fim, também a formação constitui uma forma da entidade patronal conhecer os seus colaboradores.

Posto isto, considero que a forma como foi feita a preparação, organização, construção e reflexão no presente relatório, cuja base acarreta muito trabalho de estudo teórico e resiliência porque se um estágio profissionalizante, por si só, já acarreta inúmeros desafios, ter de analisar criticamente e de forma fundamentada as suas políticas e práticas, leva-me a refletir como estamos deveras realizados e orgulhosos de todo percurso que a presente investigação e redação implicou, nomeadamente as aprendizagens adquiridas e as dificuldades e/ou desafios ultrapassados.

Concluindo, damos por terminada a redação do Relatório de Mestrando fazendo um balanço deveras positivo de todo o trabalho desenvolvido e respondidas as questões de partida da investigação.

BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA

ALVES, M. P. C. 2004. *Currículo e Avaliação: Uma perspectiva integrada..* ed. 0. Porto: Porto Editora.

ALVES, J. (2009). *Desconstruir construindo um novo modelo de formação*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.

ANDRÉ, M. (1998). A formação ao longo da vida: uma responsabilidade partilhada. In *Debates Educação, Formação e Trabalho, I Parte- O Sistema Educativo perante as Mudanças Sociais..*

ARROTEIA, J. (2008). *Educação e desenvolvimento: fundamentos e conceitos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

BARBIER, J-M. & LESNE, M. (1977). *L'Analyse des Besoins en Formation*. R. Jauze: Vol. 3 de Sciences humaines.

BARROS, R. (2010). A Nova Matriz de Governação e as Políticas Públicas de Educação de Adultos: Mapeando Tensões Fundamentais. *Seminário Internacional de Políticas Educativas Iberoamericanas: Tendencias, Desafíos Y Compromisos, Edificio Historico de la Universidad de Barcelona, 17 e 18 de maio de 2010*. Universidade de Barcelona: Publicacions i Edicions UB.

BARROS, R. (2011). *Da Educação Permanente à Aprendizagem ao longo da Vida. Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos: Um estudo sobre os Fundamentos Político-Pedagógicos da Prática Educacional*. Lisboa: Chiado Editora.

BELL, J. (1997). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

BELL, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.

BERGER, G. (1991). A experiência pessoal e profissional na certificação de saberes: a pessoa ou a emergência de uma sociedade global. In: *Conferencia Nacional Novos Rumos Para o Ensino Tecnológico*. Porto: ME.

BERTRAND, Y. & VALOIS, P. (1994). *Paradigmas Educacionais. Escola e Sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget, coleção Horizontes Pedagógicos.

BILHIM, J. (2006). *Gestão Estratégica de Recursos Humanos*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Guia practica. Barcelona: Ediciones CEAC.

BOGDAN, R., & BIKLEN, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

CAETANO, A.; VALA, J. (2000) *Gestão de recursos humanos: contextos, processos e técnicas*. Lisboa: Editora RH.

CAETANO, A. (2008). *Avaliação de desempenho. O essencial que avaliadores e avaliados precisam de saber*. Lisboa: Livros Horizonte.

CAMPOS, A. (2011). Novos rumos da educação no Estado Novo: influência da abertura da economia portuguesa no pós-II Guerra Mundial no sistema de ensino português (Texto preliminar). Coimbra: Encontro APHES, Gabinete História Económica e Social, disponível em http://www4.fe.uc.pt/aphes31/papers/sessao_4b/ana_campos_paper.pdf.

CANÁRIO, R. (ORG) (1997). *Formação e situações de trabalho*, Porto, Porto Editora.

CANÁRIO, R. (2000). *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

CANÁRIO, R. E CABRITO, BELMIRO (ORG) (2005). *Educação e formação de adultos: mutações e convergências*, Lisboa, Educa.

CEBOLO, C., PEREIRA, J. & LOPES, M. (COORD) (2012). *Animação Sociocultural. Intervenção e Educação Comunitária: Democracia, Cidadania e Participação*. Chaves: Intervenção- Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

CEITIL, M. (1991). *Recursos Humanos. Eis a Questão*. Lisboa: Instituto de Apoio às Pequenas e Médias Empresas e ao Investimento.

CEITIL, M. & CUSTÓDIO, P. (2007). Perspectiva Geral para um Modelo de Intervenção. In Ceitil, M. (Orgs.). *Gestão e Desenvolvimento de Competências* (pp 131-179), Lisboa: edições Sílabo.

CHIAVENATO, I. (1985). *Recursos Humanos. Edição compacta*. São Paulo: Atlas.
Chiavenato, I. (1988). *Recursos Humanos*. Edição compacta. São Paulo: Editora Atlas.

CHIAVENATO, I. (1989). *Recursos Humanos na Empresa. Descrição e Análise de Cargos, Avaliação do Desempenho Humano*. São Paulo: Editora Atlas.

CHIAVENATO, I. (1991). *Recursos Humanos na Empresa*. Volume 5. São Paulo: Editora Atlas.

CHIAVENATO, I. (1993). *Recursos Humanos*. 2ed. São Paulo: Editora Atlas S. A.

CHIAVENATO, I. (1994). *Administração, teoria, processo e prática*. São Paulo: Makron Books, 1994.

CARDOSO, Z. (COORD.) (2002). *Avaliação da Formação: glossário anotado*. Lisboa, INOFOR.

CHIAVENATO, I. (1998). *Recursos humanos*. 5ª ed. compacta. São Paulo: Atlas.

COOPER, R. (1991). *A chefia e o desempenho profissional. Novas estratégias para maximizar a sua eficácia profissional e obter vantagem competitiva*. Sintra: Edições CETOP- Centro de Ensino Técnico e Profissional à Distância, Lda.

CORREIA, J. A. & STOER, S. R (1995). *Investigação em Educação em Portugal*. In: CAMPOS, Bártolo Paiva (org.). *A Investigação Educacional em Portugal, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional*, 53-75.

CORREIA, J. A. (1997). *Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação*. In: CANÁRIO, Rui (org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Ed. Porto.

CORREIA, J. A. (1999). *Os lugares comuns na formação contínua de professores*. Porto: Edições ASA.

CORREIA, J. (ORG.); Lopes, A. & Matos, M. (1999). *Formação de Professores: da racionalidade instrumental à acção comunicacional*. Porto: Edições ASA.

COUTINHO, C. (2008). *A qualidade da pesquisa educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade*. *Revista Educação Unisinos*, vol.12, n.º 1, pp. 5-15.

COUTINHO, CLARA (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições Almedina, S.A., 2014.

CRUZ, JOÃO V. P. (1998). *Formação Profissional em Portugal*, Lisboa, Sílabo.

DAVIS, S. (1984). *Managing corporate culture*. Cambridge, MA: Ballinger.

DE KETELE, J-M.; Chastrette, M.; Cros, D. ; Mettelin , P. & Thomas, J. (1994). *Guia do formador*. Lisboa: Instituto Piaget.

DEMO, P. (1996). *Avaliação sobre o olhar propedêutico*. São Paulo: Papirus
Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Consultado em outubro 6, em
<https://books.google.pt/books?isbn=8530804341>.

DUARTE, A. & TORRES, C. (2011). Aprendizagem ao longo da vida e adaptabilidade. O conceito de aprendizagem ao longo da vida é inerente ao processo de actualização e desenvolvimento dos trabalhadores. *Jornal de Negócios, publicado a 4 de agosto de 2011*. Consultado em outubro 23, 2017 em
[http://www.jornaldenegocios.pt/opiniaodetalhe/aprendizagem ao longo da vida e adaptabilidade](http://www.jornaldenegocios.pt/opiniaodetalhe/aprendizagem%20ao%20longo%20da%20vida%20e%20adaptabilidade).

DUBAR, C. (1997). Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, Rui (Org.) (1997), *Formação e situações de trabalho*. Porto: Ed. Porto.

ERASMIE, T. & LIMA, L. C. (1989). *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação. Uma Introdução*. Ed. 1. Universidade do Minho: Unidade de Educação de Adultos.

ESTEVÃO, C. A. V. (2001). Formação, gestão, trabalho e cidadania: contributos para uma sociologia critica da formação. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas (SP) ano 22, nº 77, dez.

ESTEVÃO, C. (2001). Formação, gestão, trabalho e cidadania: Contributos para uma sociologia crítica da formação. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 77.

ESTÊVÃO, C. (2004). Justiça, Direitos Humanos e Educação. Uma análise das tendências da política educacional da actual coligação governativa em Portugal. A Questão Social no Novo Milénio, *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra 16, 17, 18 de setembro de 2004*. Universidade de Coimbra: Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia.

ESTÊVÃO, C. (COORD.); GOMES, C; TORRES, L. & SILVA, P. (2006). Políticas e Práticas de Formação em Organizações Empresariais Portuguesas. Relato de uma investigação. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

FERNANDES, A & CAETANO, A. (2002). *A avaliação de desempenho. In Gestão de recursos humanos, contextos, processos e técnicas*. Lisboa: RH Editora, pp. 359-387.

FERNANDES, K. & ZANELLI, J. (2006). *O Processo de Construção e Reconstrução das Identidades dos Indivíduos nas Organizações*. RAC, vol. 10, n.º 1, pp. 55-72.

FERREIRA, S. (2012). *Formação Profissional e Compromisso Organizacional: A relação entre os dois conceitos*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia – Universidade do Minho, Braga: Portugal.

FREIRE, P. (1975). *A Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.

FREIRE, P. (1977). *Acção cultural para a libertação e outros escritos*. Lisboa: Moraes.

FLICK, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.

Instituto para a Qualidade e Formação (2006). *Guia para a avaliação da formação*. Lisboa, Instituto para a Qualidade e Formação.

GOMES, J., CUNHA, M., REGO, A., CUNHA, R., CABRAL, C., & MARQUES, C. (2008). *Manual de gestão de pessoas e do capital humano*. Lisboa: Edições Sílabo.

GUERRA, M. (2002). *Entre Bastidores: o Lado Oculto da Organização Escolar*. Porto: Edições Asa.

HADJI, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo*. Porto: Porto Editora.

KAPLAN, A (1998). *The conduct of inquiry: Methodology for Behavioral Science*. London: Transaction Publishers.

KUHN, T.S. (1962). *The structure of scientific revolution*. Chicago: University of Chicago Press.

KUMPIKAITÉ, 2007. *Human resource training evaluation*. Engineering Economics, vol. 5, pp. 29-36.

LATORRE, A. & ARNAL, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.

LE BOTERF, G. (2001). Da Engenharia da Formação à Engenharia das Competências: Que Abordagens? Que atores? Que Evoluções? Carré, Pierre & Caspar, Pierre. *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação*, Lisboa: Instituto Piaget, pp. 355-374.

LEPAK, D.P. & SNELL, S.A. (1999). The human resource architecture: toward a theory of human capital allocation and development. *Academy of Management Review*, 24(1): 31-48

LEPAK, D.P. AND SNELL, S.A. (2002). Examining the Human Resource Architecture: The Relationships Among Human Capital, Employment, and Human Resource Configurations, *Journal of Management*, 28(4): 517-543

LIMA, L. (ORG.) (2004). Educação de Adultos. *Fórum III*. Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.

LIMA, L. (2007). *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez.

LIMA, L. & GUIMARÃES, P. (2011). European Strategies in Lifelong Learning. A Critical Introduction. Germany: Barbara Budrich Publishers. Consultado em abril 7, 2017 em <http://hdl.handle.net/1822/34948>.

LIMA, L. (2015). A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 41, n.º especial, pp. 1339-1352. São Paulo: Universidade de São Paulo, Brasil.

LIMA, L. (2016). Revisitação gelpiana da educação permanente: ambiguidades e erosão política de um conceito. *Investigar em Educação*, II^a Série, nº 5, p. 53-71.

MADDUX, R. (2001). *Avaliação de desempenho. Guia prático para uma avaliação de desempenho mais produtiva e positiva*. Lisboa: Monitor- Projectos e Edições, Lda.

MARQUES, M. (2010). *Modelos Organizacionais e Práticas de Gestão de Recursos Humanos – Um estudo multi-caso*, Lisboa: ISEG.

MARTINS, H. (2004). *Metodologia qualitativa de pesquisa*, São Paulo: v.30, n.2, p. 289-300.

MEIGNANT, A. (1999). *A Gestão da Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

MELO, A.; LÍCINO, L.; ALMEIDA, M. (2002). *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos*. O contexto Internacional e a situação Portuguesa. Lisboa: ANEFA, pp. 103-128.

MELO, M. (2013). Propostas metodológicas e aplicabilidade do paradigma qualitativo de análise. *Revista Cics Contextos*, Working paper 7. Braga: Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho. Consultado em março 9, 2017 em <http://hdl.handle.net/1822/23973>.

MELO, P. & MACHADO, C. (2013). Human resource management in small and médium enterprises in Portugal: rhetoric or reality?, *International Journal Entrepreneurship and Small Business*, Vol. 20, nº. 1, pp. 117-134. Consultado em maio 20, 2017 em <http://hdl.handle.net/1822/44262>.

MITCHELL, G. (1998). *The Trainer Handbook – The AMA Guide to Effective Training* (3rd Edition). New York: AMACON.

MORGADO, J. (2012). *O Estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editoras.

MUÑOZ C. S, R., SALINERO M. M. (2011). Training as a source of competitive advantage: performance impact and the role of firm strategy, the Spanish case, *The International Journal of Human Resources Management*, Vol. 22, pp. 574-594.

NEVES, J. & GONÇALVES, S. (2009). A investigação em Gestão de Recursos Humanos em Portugal. Resultados e tendências. *Revista Portuguesa e brasileira de gestão*, vol. 8, n.º 4, pp. 66-83. Consultado em maio 20, 2017 em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpbg/v8n4/v8n4a07.pdf>.

NISBET, J.D. E WATT, J. (1980). *Case Study*. Redigide 26, Universidade de Nottingham, School of Education.

NÓVOA, A. (1988). A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus. In: Novoa, A. e Finger M., orgs *O Método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: M. Saúde.

PAQUAY, L. (2004). L'évaluation des enseignants et de leur enseignement: pratiques diverses, questions multiples. In L. Paquay (dir.), *L'évaluation des Enseignants: Tensions et Enjeux*. Paris: L'Harmattan.

PARDAL, L. & CORREIA, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores, Lda.

PINTO, J. (2013). *Gestão de Recursos Humanos; motivações e incentivos estudo da orientação personalizada da aptidão dos colaboradores da ODLO Portugal Têxtis*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

QUIVY, R (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. 5ª ed. Lisboa: Gradiva.

RANDOLPH & POSNER (1992). *Planeamento e Gestão de Projectos*. Lisboa: Editorial Presença.

RODRIGUES, D., MONTEIRO, L. & MELO, M. (2013). Paradigmas quantitativo e qualitativo no cotidiano da investigação. *Revista Interfaces Científicas - Humanas e Sociais*, vol.2, n. °1, pp. 9-16.

RODRIGUES, M. J. (1991). *Competitividade e recursos humanos*, Lisboa, D. Quixote.

RODRIGUES, M. (1991). *Necessidades de Formação: contributo para o estudo das necessidades de formação dos professores do ensino secundário*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

RODRIGUES, M. & ESTEVES, Â. (1993). *A análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto Editora.

SÁ, P. & PAIXÃO, F. (2013). Contributos para a clarificação do conceito de competência numa perspetiva integrada e sistémica. *Revista Portuguesa de Educação*, nº. 26 (1), pp.87-114, Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

SCARPELO, V.G. & LEDVINKA, J. (1988). *Personnel/Human Resource Management*. Boston: PWS – Kent Publishing Company.

SERAFINI, Ó. & PACHECO, J. (1990). A Observação como elemento regulador da tomada de decisões: A proposta de um instrumento. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 3, n.º 2, pp. 1-19. Consultado em março 5, 2017 em <http://hdl.handle.net/1822/459>.

SOUSA, M.; DUARTE, T.; SANCHES, P.; & GOMES, J. (2006). *Gestão de Recursos Humanos. Métodos e Práticas*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas.

SOUSA, M. & BAPTISTA, C. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios: segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.

STAKE, R. E. (1994). Case Studies. In N. Denzin Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Newsbury Park: Sage.

STAKE, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

STOER, S.R. (1982). *Educação, estado e desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: livros horizonte.

VÁSQUEZ. R. R., & Angulo, R. F. (2003). Introducción a los estudios de casos. *Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Ediciones Aljibe.

YIN, R. (1993). *Applications of case study research*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.

YIN, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto Lei n.º 66-B/2007 de 28 de Dezembro, Direção Geral da administração e do emprego público, 2007. Consultado a 23 de Outubro de 2017. Disponível em www.dgaep.gov.pt.

OUTRAS FONTES:

Nota Técnica da Autoridade para as condições no Trabalho (ACT). Formação profissional contínua no Código do Trabalho. Consultado em Setembro 16, 2017 em [http://www.act.gov.pt/\(ptPT\)/Publicacoes/Documents/Nota%20T%C3%A9cnica_001_2015_Forma%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20cont%C3%ADnua%20no%20C%C3%B3digo%20do%20Trabalho.pdf](http://www.act.gov.pt/(ptPT)/Publicacoes/Documents/Nota%20T%C3%A9cnica_001_2015_Forma%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20cont%C3%ADnua%20no%20C%C3%B3digo%20do%20Trabalho.pdf).

NORMAS PORTUGUESAS:

26 NP 4427:2004 Sistema de gestão de recursos humanos. Requisitos.

NP 4512:2012 Sistema de gestão da formação profissional, incluindo aprendizagem enriquecida por tecnologia. Requisitos.

NP 9001:2015 Sistemas de Gestão da Qualidade. Requisitos.

APÊNDICES

Apêndice 1

Avaliação do Site

Bom dia,

Dedique, por favor, alguns minutos do seu tempo para preencher o seguinte questionário

1. Acha que o nosso site é fácil de navegar?
 - Sim
 - Não
2. O conteúdo do site é claro e compreensível?
 - Sim
 - Um pouco
 - Não
3. Encontrou o que procurava?
 - Sim
 - Algumas coisas
 - Não
4. Quando navega no site, acha-o acessível e de fácil navegação?
 - Sim
 - Não
5. Gostou da forma como o site foi elaborado, graficamente?
 - Sim
 - Não
6. Esta satisfeito com o tamanho e estilo da fonte do site?
 - Sim
 - Um pouco
 - Não
7. O nosso site inspira-lhe confiança na nossa empresa?
 - Sim
 - Não (por favor, especifique porque)

8. Por favor, confirme o seu género
 - Feminino
 - Masculino
9. Há algo que gostaria de mudar, adicionar ou remover para tornar o site mais fácil de utilizar?

_____ (1500 caracteres restantes)
10. Qual a sua avaliação geral da nossa empresa?
 - Excelente
 - Muito bem
 - Bem
 - Suficientemente
 - Insuficientemente
11. Recomendaria a nossa empresa?

- Definitivamente sim
- Provavelmente sim
- Não sei
- Provavelmente não
- Definitivamente não

//

1. Como é a orientação no nosso site?
 - Muito fácil
 - Mais ou menos fácil
 - Media
 - Mais ou menos difícil
 - Muito difícil
2. Em que medida é difícil de encontrar a informação procurada no nosso site?
 - Muito fácil
 - Mais ou menos fácil
 - Media
 - Mais ou menos difícil
 - Muito difícil
3. Em que medida são as informações no site compreensíveis?
 - Bem compreensíveis
 - Compreensíveis
 - Relativamente compreensíveis
 - Pouco compreensíveis
 - Incompreensíveis
4. Como avalia a aparência do nosso site?
 - Muito boa
 - Normal
 - Subnormal
 - Não gosto nada do desenho
5. Como avalia a atualidade do conteúdo?
 - Atual
 - Mais ou menos atual
 - Não muito atual
 - O conteúdo não está atual
6. Em que medida é difícil descarregar os arquivos?
 - Muito fácil
 - Mais ou menos fácil
 - Media
 - Mais ou menos difícil
 - Muito difícil
7. Como está satisfeito/a em geral com o nosso site?
 - Muito satisfeito/a
 - Satisfeito/a

- Médio satisfeito/a
 - Insatisfeito/a
 - Muito insatisfeito/a
8. Recomendaria o nosso site?
- Definitivamente sim
 - Provavelmente sim
 - Não sei
 - Provavelmente não
 - Definitivamente não

Apêndice 2

Questionário de diagnóstico e Levantamento de Necessidades Formativas

O presente questionário tem como objetivo identificar os interesses e as necessidades formativas dos trabalhadores e das empresas, permitindo definir prioridades de ações de formação a desenvolver. Pretende-se que a oferta formativa vá ao encontro das necessidades reais das pessoas e das empresas através da formação dos ativos. A sua colaboração é crucial para que o Plano Formativo se encontre devidamente ajustado.

Os dados por si fornecidos são para uso exclusivo da Alfa S.A. pelo que asseguramos que o tratamento das respostas é confidencial.

Agradecemos desde já a sua colaboração e contamos consigo!

(*) relativa às questões obrigatórias.

1- Identificação da Entidade

Nome da Empresa (*): _____ **NIPC:** _____

Localidade: _____ **Código Postal:** _____

Telefone: _____ **E-mail:** _____ **CAE:** _____

Nº trabalhadores: _____

2- Dados pessoais

Nome (*) _____

NIF: _____

Idade

Menos de 18 anos ____ 18-34 ____ 35-54 ____ 55-66 ____ Mais de 66 anos ____

Função e/ou atividade que desempenha atualmente (*) _____

Contacto Telefónico _____ **Endereço eletrónico (*)** _____

Habilitações

1º ciclo (4º ano de escolaridade) ____ 2º ciclo (6º ano) ____ 3º Ciclo (9º ano) ____

Ensino secundário (12º ano) ____ Frequência do Ensino Superior ____

Licenciatura ____ Mestrado ____ Doutoramento ____

Outro, qual? _____

Setor da atividade profissional

Público _____

Privado _____

3º setor (associações, cooperativas, IPSS, ONG's) _____

Não se aplica _____

Área de atividade profissional

Comércio _____

Indústria _____

Serviços _____

Turismo _____

Não se aplica _____

3- Percurso Formativo

3.1.Já frequentou algum curso de formação?

Sim _____

Não _____

3.2.Sente necessidade de formação profissional

Sim _____

Não _____

3.3.O que o/a motiva a frequentar um curso de formação (Pode seleccionar uma ou mais opções)

- Atualização/aperfeiçoamento de conhecimentos e competências _____
- Aquisição de conhecimentos e competências _____
- Progressão na carreira _____
- Especialização numa determinada área _____
- Melhoria do desempenho profissional _____
- Enriquecimento pessoal _____

Outra(s) _____

4- Organização da formação

4.1. Indique qual(is) o(s) local(ais) da vossa preferência, para frequentar as ações de formação (pode seleccionar uma ou mais opções)

(Ao seleccionar o distrito aparecer o Concelho)

| Distrito | Concelho |
|-------------------------|------------------------|
| Braga | Vila Nova de Famalicão |
| | Guimarães |
| | Vila Verde |
| | Braga |
| | Fafe |
| | Vizela |
| | Barcelos |
| | Esposende |
| | Povoa de Lanhoso |
| | Braga |
| Porto | Gondomar |
| | Penafiel |
| | Felgueiras |
| | Maia |
| | Porto |
| | Porto |
| | Matosinhos |
| | Gondomar |
| | Vila Nova de Gaia |
| | Vila do Conde |
| | Santa Maria da Feira |
| | Porto |
| Viana do Castelo | Viana do Castelo |
| | Valença |
| | Ponte de Lima |
| Bragança | Bragança |

| | |
|-----------|-----------|
| | Bragança |
| Vila Real | Vila Real |
| | Chaves |

4.2.Qual a sua modalidade de formação preferencial

- Cursos de Formação Continua ____
- Formação modular certificada/ Cursos Formação financiada ____
- Cursos EFA (Educação e Formação de Adultos) ____

4.3.Qual a sua calendarização preferencial?

- Laboral (9h-12h30 / 14h- 18H30) _____
- Pós-Laboral _____
- Misto _____
- Indiferente _____
- Outra _____

5- Áreas de formação

Quais dos seguintes cursos constituem uma prioridade para si e/ou para a sua entidade?

5.1.Administrativo

- Atendimento telefónico

5.2.TIC's

- Sistemas informáticos na gestão de armazéns
- Gestão de correio eletrónico e pesquisa de informação na web
- Processador de texto – funcionalidades avançadas
- Internet – evolução
- Internet – navegação
- Utilitário de apresentação gráfica

- Sistemas de informação de suporte a atividade comercial
- Sistemas informáticos na gestão da loja

5.3. Vendas/Comercial

- Fidelização de clientes
- Empresa e gestão da força de vendas
- Atendimento e serviço pós-vendas
- Atendimento e venda presencial
- Atendimento e vendas telefónicas
- Gestão de stocks
- Exposição e reposição
- Qualidade e satisfação do cliente
- Gestão de reclamações – venda não presencial
- Gestão de informação do cliente

5.4. Alimentar

- Higiene e segurança alimentar e sistema HACCP (Hazard Analysis Critical Control Points)
- Higiene e segurança alimentar
- Nutrição e dietética

5.5. Comportamental

- Comunicação interpessoal e assertividade
- Comportamento do consumidor
- Relacionamento interpessoal
- Gestão de conflitos
- Gestão do stress do profissional
- Inteligência emocional

5.6. Gestão

- Gestão do tempo e organização do trabalho
- Gestão de equipas
- Gestão de indicadores

- Coordenação da receção de mercadorias
- Organização pessoal e gestão do tempo

5.7. Línguas

- Língua inglesa – marketing na venda
- Língua espanhola – apresentação do produto/serviços

5.8. Marketing e publicidade

- Animação no ponto de venda
- Comercio eletrónico e e-business
- Marketing – centralização no cliente
- Estratégias de fidelização
- Serviços – posicionamento e diferenciação
- Marketing mix de serviços
- E-Marketing – conceitos e fundamentos
- Publicidade
- Fidelização e recuperação de clientes
- Marketing digital
- Social media
- Gestão de conteúdos digitais

5.8. Qualidade e Sistemas de Gestão

- Noções e normas de qualidade
- Qualidade e satisfação nos serviços
- Qualidade e organização de produção
- Melhoria da qualidade
- Melhoria continua – princípios e ferramentas

5.9. Segurança e higiene no trabalho

- Ambiente, segurança, higiene e saúde no trabalho
- Primeiros socorros

- Prevenção e combate a incêndios
- Condução e manobra de equipamentos de carga e descarga
- Ergonomia e movimentação manual de cargas

6- Demais informações

A empresa/organização tem necessidade de admitir colaboradores com formação específica?

(Para seleccionar uma opção e caso seja sim aparecer campo de texto)

Sim ---- qual?

Não

Observações ou sugestões que considere pertinentes

Terminou o seu Questionário!

Muito obrigada pela sua participação